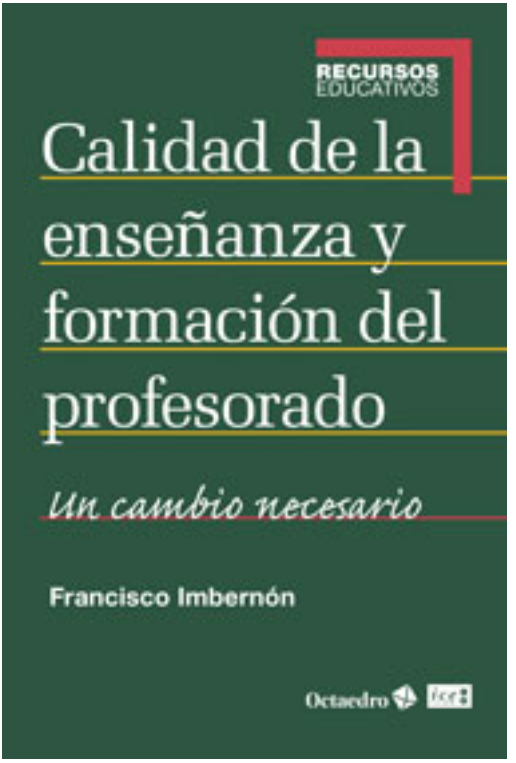

RECURSOS
EDUCATIVOS
Calidad de la enseñanza y formación del profesorado
Un cambio necesario
Francisco Imbernón
Octaedro
ice

Calidad de la enseñanza y formación del profesorado

Un cambio necesario

Francisco Imbernón

Calidad de la enseñanza y formación del profesorado

Un cambio necesario

OCTAEDRO - ICE

Colección Recursos educativos

Título: *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*

Primera edición: marzo de 2014

© Francisco Imbernón Muñoz

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet – 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61
e-mail: ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-521-1
Depósito legal: B. 5.833-2014

Diseño y realización: Editorial Octaedro

Impresión: Novagràfik

Impreso en España – *Printed in Spain*

Índice

Introducción. ¿Qué es eso de la calidad y el cambio en la enseñanza? Dos conceptos poliédricos, por no decir confusos 11
El cambio en la educación 13

PRIMERA PARTE. El profesorado, la escuela, la comunidad y la calidad educativa 23

Capítulo 1. El principio: la función y la imagen social del maestro. Sin calidad docente no hay calidad educativa 25
1.1. El duro oficio de enseñar 33
1.2. Diferentes maestros, diferentes épocas 36
1.3. Los cambios en las funciones del maestro y de la maestra durante el siglo xx 40
1.4. La tarea y la imagen social. Mucho trabajo por hacer 46
1.5. Viejas y nuevas funciones. Hacia el futuro 51

Capítulo 2. Calidad y fragmentación curricular en la escuela. ¿Fragmentación o globalización? 54
2.1. ¿Fragmentar o no fragmentar? Esa es la cuestión . 57
2.2. Enseñar y aprender el saber para aumentar la calidad educativa 59
2.3. Aprender a aprender, sí, pero también aprender a integrar (y a desfragmentar) 62

Capítulo 3. Escuela, calidad, inclusión, multiculturalidad e interculturalidad 67
3.1. Todos somos diferentes, ¿no? 73
3.2. Algunas reflexiones sobre el cambio educativo y la multiculturalidad 78
3.3. La multiculturalidad se transforma en las escuelas 79
3.4. El espacio educativo multicultural o intercultural 81

Capítulo 4. La calidad educativa no solo está en la escuela 85
4.1. El necesario cambio en la organización de la escuela 87
4.2. Algunos puntos de vista en las comunidades de aprendizaje 89

SEGUNDA PARTE. El profesorado y su formación como herramientas imprescindibles de la calidad educativa. Caminando hacia el futuro 91

Capítulo 5. La profesión docente desde el punto de vista internacional. El caso de Europa 93
5.1. Aspectos generales 96
5.1.1. La docencia como carrera atractiva 96
5.1.2. Políticas sobre el profesorado 96
5.1.3. Formación permanente del profesorado . . . 97
5.1.4. Seleccionar al profesorado 98
5.1.5. La eficiencia del profesorado 99
5.2. Aspectos de política específica 99

Capítulo 6. La profesión docente en el contexto actual de la educación más allá de los informes 102
6.1. La profesión docente del presente al futuro 104
6.2. La profesión docente en un contexto incierto . . . 114
6.3. Aun así no podemos caer en un ingenuismo pedagógico 118
6.4. Posibles alternativas 121

Capítulo 7. La formación del profesorado que se recibe en la universidad 125
7.1. La universidad y la formación inicial del profesorado en las etapas de infantil y primaria. La estructura 126
7.2. La formación inicial del profesorado y la universidad en la etapa de secundaria. Por fin, un máster 129
7.3. La formación inicial del profesorado y la universidad. La estructura: de escuelas universitarias a facultades 131
7.4. La universidad y la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios . . . 133
7.5. La formación del profesorado universitario en la universidad. ¿Una utopía? 136

Capítulo 8. ¿Qué formación permanente para el profesorado? 138
8.1 ¿Qué aprendimos y qué tenemos que desaprender? 140
8.2 ¿Por dónde podríamos ir a partir de ahora? 143

Capítulo 9. La formación desde dentro. ¿Qué es la formación en centros y no en los centros? 146
9.1. El centro educativo como agente de formación y cambio 151
9.2. Condiciones y elementos prácticos de la formación en centros 153

Capítulo 10. Calidad y metodología en la formación del profesorado 158
10.1. La metodología formativa en las modalidades de formación 163

Capítulo 11. Ética y valores en la formación docente 166
11.1. ¿Qué valores? ¿Qué ética? 167
11.2. Aprender ética y aprender éticamente 169
11.3. De la identidad a la formación de actitudes y emociones 173

Capítulo 12. El profesorado y su formación en Europa y Latinoamérica. ¿Iguales, similares o diferentes, o de todo un poco? 176
12.1. ¿Formación o desarrollo profesional? ¿De qué hablamos? 180
12.2. El papel del profesorado 182
12.3. Lo que nos une y lo que nos separa 185

Capítulo 13. La investigación-acción o el modelo indagativo de formación como desarrollo de la calidad educativa en los centros 189
13.1. La investigación-acción como proceso y herramienta de formación del profesorado . . . 193

Capítulo 14. Redes de profesorado y de formación para una calidad educativa. El futuro ya presente 195
14.1. ¿Comunidad de práctica y de práctica formativa de profesorado? 196
14.2. De la comunidad a las redes entre el profesorado 200

A modo de conclusión 205
¿Qué está pasando hoy en día? 205
Hemos hablado de profesores y profesoras, ¿víctimas o culpables? 207
Hablemos de las consecuencias de las políticas erráticas gubernamentales 209
¿Qué pasa? ¿Por qué algunos políticos no dicen la verdad? 210
Cantidad y calidad, dos caras de la misma moneda 213
La calidad pasa por el compromiso con la transformación social y educativa 215

Bibliografía y referencias bibliográficas 219

INTRODUCCIÓN

¿Qué es eso de la calidad y el cambio en la enseñanza? Dos conceptos poliédricos, por no decir confusos

> Si los conceptos no son correctos, las palabras no son correctas; si las palabras no son correctas, los asuntos no se realizan; si los asuntos no se realizan, no prosperan ni la moral ni el arte; si no prosperan la moral y el arte, la justicia no acierta; si la justicia no acierta, la nación no sabe cómo obrar. En consecuencia, en las palabras no debe haber nada incorrecto. Esto es lo que importa.
>
> Confucio, donde da su visión del lenguaje, citado por Karl Kraus[1] en *Die Fackel* (*La antorcha*) para decir que toda forma de gobierno debe comenzar por el respeto a las palabras.

Existe una tendencia a tener un lenguaje común en la educación que va unido a las modas del momento, y no únicamente entre los actores del sistema educativo, sino en la Administración de este. Cierto que pasa en todos los ámbitos profesionales, pero quizá lo que no ocurre tanto en otras disciplinas es lo que pasa en educación: cada época tiene su lenguaje educativo que acostumbra a ir unido a las sucesivas reformas promovidas por los gobiernos que en ese momento ganan las elecciones. Lo hubo en los años noventa con las reformas edu-

1. Karl Kraus (1874-1936). Escritor y periodista austríaco de cariz satírico Desde 1899 y durante treinta y siete años, Karl Kraus imaginó, editó y escribió casi en solitario una revista, *Die Fackel*, desde la que desarrolló una crítica radical a la cultura vienesa de comienzos del siglo pasado, denunció la corrupción y degradación de un lenguaje que veía banalizarse y mercantilizarse. Hay una reedición española de 2011 de selección de artículos en la Editorial El Acantilado, de Barcelona, con el título de *La antorcha*.

cativas y lo hay en las primeras décadas del 2000 con las competencias, con la calidad (a veces con el nombre de gestión de la calidad y calidad total), con la excelencia (empoderamiento), con el cambio, con la gestión del conocimiento, con la incertidumbre, con la gobernabilidad o gobernanza, etc. Terminología que se pone de moda y empieza a extenderse como una mancha de aceite y se utiliza como comodines de discursos a veces sin saber realmente qué es lo que se está diciendo cuando se mencionan.

Aunque a lo largo de este libro aparece el análisis de varios de ellos, dos en los que queremos centrarnos un poco más son el de la calidad y el del cambio de la enseñanza. Se dice que se ha de ir hacia la calidad educativa (o excelencia, como uno de los sinónimos), y yo lo entiendo más como la coherencia entre lo que pretendemos y lo que conseguimos. A partir de mencionar el concepto, se viene a decir que todo ha de cambiar, ya que el mundo circundante se mueve en el cambio constante. Y a veces el lenguaje, y no la acción que comporta su práctica, provoca la percepción de una determinada calidad o la percepción del cambio mismo (a veces de tanto decir las cosas se convierten en verdades aunque sean ficticias). ¿Pero qué es la calidad de la enseñanza?, ¿más documentos, normativa y burocracia? ¿Qué diferencia tiene con la excelencia tan manida en los discursos políticos, y más actualmente? ¿Y el cambio? ¿Significa que todo cambia para que no cambie nada, el llamado gatopardismo o efecto Lampedusa, o es para innovar y hacerlo mejor? ¿Se puede innovar para que todo vaya a peor? Empecemos por analizar el cambio, aunque a lo largo del libro continuará surgiendo el concepto y su aplicación a la educación práctica, que es lo que más me interesa, así como el de «calidad».

El **gatopardismo** o efecto Lampedusa es un concepto político según el cual en determinados momentos históricos se hace necesario crear una apariencia de cambio revolucionario con el fin último de que la base, el núcleo del sistema, permanezca incólume e inalterado. Todo cambia para que no cambie nada. Surge de la obra de Giuseppe Tomasi di Lampedusa,[2] *El Gatopardo*, edición de 2002 de editorial Edhasa de Barcelona. Fue trasladada al cine por el director Luchino Visconti.

Cartel de *El Gatopardo* (1963), de Luchino Visconti

Sinopsis:
Película basada en la novela homónima de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1958). Es la época de la unificación de Italia en torno al Piamonte, cuyo artífice fue Cavour. La acción se desarrolla en Palermo y los protagonistas son Don Fabrizio, Príncipe de Salina, y su familia, cuya vida se ve alterada tras la invasión de Sicilia por las tropas de Garibaldi (1860). Para alejarse de los disturbios, la familia se refugia en la casa de campo que posee en Donnafugata. Hasta el lugar se desplazan, además de la mujer del Príncipe y sus tres hijos, el joven Tancredi, el sobrino predilecto de Don Fabrizio, que parece simpatizar con el movimiento liberal de unificación.

El cambio en la educación

Hoy todos hablan de cambio, el cambio lo inunda todo, parece que todo cambiará excepto el cambio. Siempre se ha tenido la percepción de que todo cambia, y si bien es cierto que la vida pasa rápida, ahora parece que es más vertiginoso ese devenir

2. Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957), miembro de la alta aristocracia siciliana, vivió en Letonia, Francia y Gran Bretaña, y participó activamente en las dos guerras mundiales. No llegó a ver publicada la obra que le ha inmortalizado, *El Gatopardo*.

del tiempo; que todo corre o que todos corren. Creo que lo que ha dado la impresión de esa vertiginosidad es la tecnología; los aparatos que el humano utiliza para desplazarse, informarse, comunicarse o divertirse que cambian constantemente, más que la cultura, la educación o los temas y relaciones sociales (aunque estos también han ido cambiado con el tiempo).[3] Su rápida obsolescencia (la de los aparatos) nos lleva a una percepción del cambio vertiginoso. Hace décadas, la percepción era menor, ya que los utensilios y los procesos cotidianos que utilizábamos duraban mucho más tiempo.

Y el cambio, así, sin más, se incorpora al papel escrito y a las declaraciones públicas y políticas como un lugar común, pero que difícilmente se ve trasladado a la realidad de la práctica de la educación.[4] ¿Y por qué digo esto? Desde mi punto de vista, no se puede cambiar la educación sin plantearse seriamente un nuevo concepto y una nueva mentalidad para mirarla, y eso ya es más difícil y necesita opciones políticas que muchas veces no se dan. Se han de realizar muchos cambios para cambiar la educación, valga la perogrullada; lo que significa plantearse cómo establecer relaciones con la comunidad, con los docentes; la modificación de estructuras, las políticas educativas, el currículum, el papel del alumnado, la nueva forma de aprender más allá de la escolarización, etc. Y sobre todo, supone romper ciertas inercias e ideologías institucionales y políticas que llevan a determinadas políticas conservadoras, neoconservadoras, o a la modernización conservadora —como diría Apple (2002)—,[5] que han perdurado y que en algunos países se acentúan en los últimos años con el aumento de políticas neoliberales y neoconservadoras, aunque sea parcialmente (también en políticas de gobiernos autodenominados de izquierda). Apple (2002, pág. 53) dice con razón:

3. Se puede leer *La tercera ola*, de Alvin Toffler, publicado en 1979 por la Editorial Plaza&Janés, de Barcelona.

4. Ver, por ejemplo, López-Aranguren, Eduardo; Gómez Rodríguez, Carlos (2004). *La retórica del cambio en las organizaciones: un análisis aplicado*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

5. Ver Apple. M. W. (2002). *Educar «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

> El giro a la derecha ha sido el resultado del éxito que han tenido las derechas en la formación de una alianza de base más amplia. Y, en parte, este éxito se ha debido a que han podido ganar la batalla por el sentido común. Es decir, han aunado de una manera creativa distintos compromisos y tendencias sociales y los han integrado en su agenda general para la protección social, la cultura, la economía y la educación. Su objetivo en la política educativa y social es lo que antes he llamado «modernización conservadora».

Y con mencionar el cambio o introducirlo en un discurso político no es suficiente para cambiar las cosas (algunos políticos nos dan un enorme ejemplo de hablar del cambio antes de las elecciones y podemos ver qué cambios se hacen después que no sean a beneficio propio o de sus militantes). A veces son lenguajes vacíos, pero parecen discursos progresistas.

Diversos estudios acerca del discurso político (muchos de ellos desde marcos teórico-metodológicos tan amplios como la lingüística, teorías de la comunicación e incluso desde modelos matemáticos) han aportado diversas conclusiones e interpretaciones sobre los «resortes» que mueven al actor político a estructurar un discurso, ya sea para influir, manipular, distorsionar, confundir, persuadir, convencer, animar, motivar, y de ahí generar conclusiones acerca de la intención, ideología e interés implícito o explícito de diversos actores: líderes políticos, partidos políticos, estructuras de gobierno, entre otros.

Álvaro de Gasparín (2004). *Razón y Palabra*, 39. México. En: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n39/agasparin.html (consultado en noviembre de 2013).

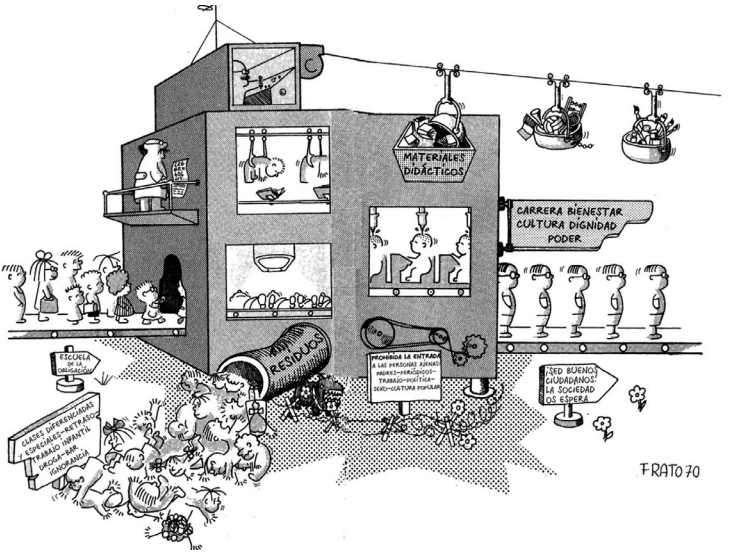
Sobre el discurso político.

Y en los últimos años, anexados al cambio, aparece la calidad como concepto poliédrico (o más bien sería un constructo genérico, o sea, algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida) o, como algunos lo llaman, concepto multidimensional y relativo, por no atreverse a decir confuso o ambiguo. «No tenemos calidad, se ha de trabajar para la calidad, es prioritaria la calidad…», dicen, y se otorga a ese poliédrico concepto un enfoque vago, técnico, basado en la efi-

ciencia y efectividad, de estándares y burocratizante, de calidad tan de moda en los últimos años en aplicación a determinados modelos de calidad provenientes del mundo empresarial, donde nació su origen, como si los niños fueran objetos de una fábrica y los maestros, sus máquinas (un ilustrado ejemplo es el famoso dibujo de Frato, Francesco Tonucci, reproducido en la página siguiente). Y de aquí a hacer protocolos, encuestas, guiones, escuelas de élite, más horas de clase, proponer la excelencia basada en el logro y establecer niveles diferenciados en el alumnado, etc. Aparecen los cuestionarios o encuestas (siempre de papel y lápiz) que intentan medir cómo debería ser la escuela partiendo, por supuesto, de una determinada visión de la realidad social, la escuela y la educación. La que tiene el que hace el cuestionario o la del grupo al que pertenece. De aquí a la clasificación hay un paso y a la segregación, dos. Y al final, un objetivo subliminal: que los padres opten por quien sale mejor clasificado. Una calidad productiva basada en conseguir los objetivos y que puede provocar segregación de aquellos que no están en la norma establecida en el proceso. A veces hay soluciones que intentan mejorar la enseñanza que buscan y crean problemas, y no al revés, como debería ser.

Pero si la calidad es un constructo genérico, poliédrico, relativo, confuso, podemos entrever que el concepto de calidad no es estático, no hay consenso sobre su concepto ni existe un único modelo de calidad, ya que depende de la concepción de la escuela, del profesorado y de la educación y enseñanza. Durante mucho tiempo, y con la llegada del mundo productivo empresarial, la calidad ha sido interpretada como concepto absoluto, próximo a las dimensiones de innato y atributo de un producto. Sin embargo, ¿es un producto la educación que trabaja con sujetos? Pensamos que no. Y existe el peligro de hacer unos análisis simples y lineales, dados los condicionantes de intencionalidad, contexto, intereses y valores que conforman el significado de la calidad y las expectativas que suscitan.

Para comprobar ese concepto poliédrico, ambiguo o multidimensional de las diferentes aproximaciones al concepto de calidad, encontramos que, según nos dicen Garvin (1984) y Harvey y Green (1993) (adaptado a la educación):



Dibujo «La máquina de la escuela» (2007), de Francisco Tonucci, Frato. Ver el libro del autor *40 años con ojos de niño* (Barcelona: Graó, 2007). Francesco Tonucci es un psicopedagogo italiano. Propone adoptar el punto de vista del niño y dejarlo más libre, tanto en la escuela como en casa. Sus viñetas son conocidas internacionalmente como un análisis de la infancia y la escuela.

1. Calidad como **excepción**
   A. Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.
   B. Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.
   C. Visión actual: la excelencia.
      a) Excelencia en relación con estándares: reputación de los centros en función de sus medios y recursos.
      b) Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: «centros que obtienen buenos resultados».
2. Calidad como **perfección o mérito**
   A. Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: «centros donde las cosas se hacen bien».

B. Centros que promueven la «cultura de la calidad» para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.

3. Calidad como **adecuación a propósitos**
   A. Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien.
      a) Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.
      b) Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.
   B. Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.
4. Calidad como **producto económico**
   A. Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención.
      a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados.
      b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas.
5. Calidad como **transformación y cambio**
   A. Definición de calidad centrada en la evaluación y la mejora en el ámbito institucional.
      a) Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.
      b) Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

Pero huyendo de las clasificaciones, creemos que la calidad no es únicamente la mejora del funcionamiento de la escuela, sino la definida por los ojos del grado de satisfacción de la comunidad educativa; pero no únicamente como respuesta a la demanda social o del mercado. La calidad en el campo educativo se debería analizar desde la consciencia de qué y cómo el alumnado aprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por un profesorado y su contexto. Sin embargo, a diferencia de las posturas conservadores enmascaradas en visiones progresistas de la enseñanza que introducen indicadores de rendimiento, estándares o protocolos de diagnóstico cerrados para comprobar la calidad de un proceso (y repito, con un modo determinado de ver la educación «para todos»), veo la calidad como una tendencia, una trayectoria, un pro-

ceso democrático y de construcción de un proyecto continuo y compartido en la educación basado en la igualdad de oportunidades y la equidad, donde todos los que participan en el aprendizaje de los niños y niñas buscan un proceso de mejora educativa en su conjunto y de mejora de los aprendizajes del alumnado en particular. No la veo como un producto al cual se le concede una nota o un baremo que se arreglará interviniendo en ellos (y a veces contra ellos) y culpabilizando a alguien, sino como un proceso participativo de responsabilidad y autorregulación colectiva.

Por tanto, me gustaría acercarme a un concepto de calidad de carácter más colaborativo, más colectivo, que tiene la posibilidad de desarrollarse, en lo educativo, en una determinada comunidad de práctica entre profesores y contexto, comunidad de práctica formativa, mediante procesos de indagación colectiva entre el profesorado; proyectos de innovación de los cuales hablaremos a lo largo de este libro. Una comunidad en la que el conjunto de profesores analice qué es lo que no funciona en su quehacer diario para conseguir ciudadanos democráticos (y por supuesto, cultos) y en la que se propongan proyectos de cambio partiendo de las necesidades reales del profesorado, del contexto y del alumnado en una ecología educativa. Un proceso que ayude a transformar las conciencias de quienes intervienen en el trabajo en las escuelas. Partir de ellos y de sus problemas. Sugerimos hablar de la escuela no tanto como de «un lugar» que puede ser diagnosticado fríamente con protocolos de calidad, sino como de un proceso de vida que en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad educativa que le envuelve, pretende educar a todos para mejorar y mejorarse. Y analizando todo ello, hacer propuestas con la finalidad de mejorar el aprendizaje del alumnado y sabiendo los límites que tiene.

La meta de la calidad es la ciudadanía democrática. Para ello se han desarrollar saberes, procedimientos y actitudes que permitan dar sentido a la vida de los estudiantes para participar en la creación de un mundo mejor. Pero ¿cómo hacer todo esto?

En primer lugar, desde mi punto de vista, y aunque sea repetitivo y como aspecto básico, hay que considerar, por una

parte, la experiencia personal y profesional del profesorado y del alumnado, de sus conocimientos, motivaciones, emociones, de su identidad como docentes y alumnos, así como del medio laboral de trabajo —en suma, de su situación de trabajadores del conocimiento en una institución educativa—; y por otra, la participación del profesorado en la educación y en la toma de decisiones (curriculares, organizativas, didácticas…) que les conciernen directamente, y no tanto de lo que dicen otros desde fuera con un concepto de calidad determinada. Quienes participan en la educación deben poder beneficiarse de un proceso que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales concretos, en la capacidad de generar innovaciones a partir del conocimiento práctico de todos los componentes de la escuela. Creer en ellos, en su autonomía y que se lo crean y rendir cuentas a la comunidad. Lo intentamos explicar.

La calidad de una escuela dependerá de la calidad de los alumnos a través de sus contribuciones a la sociedad, a la calidad de lo que se ha aprendido y la forma de aprenderlo. La calidad no está únicamente en el contenido de cosas que se han de aprender, sino en la interactividad del proceso, la dinámica del grupo, la solidaridad entre ellos, el respeto a los demás, el uso de las actividades que propician aprendizajes relevantes, el estilo del profesorado, el material que se utiliza y en la capacidad de formar ciudadanos y ciudadanas que participan democráticamente en el progreso de la humanidad. De ahí que el concepto de calidad sea eminentemente ideológico, no técnico, como algunos pretenden. He ahí el problema y la solución.

Este libro pretende reflexionar un poco sobre todo ello. He puesto en él, ampliando, eliminando y matizando, mis ideas expresadas en otros textos, sobre todo artículos, y le he dado un cariz reflexivo y didáctico, poniendo voz y cara a muchos autores de quienes tomamos prestado su pensamiento para ayudar a entender mejor el texto y ayudarme a mí a darle una mejor forma a lo que quiero expresar y hacer llegar al lector. Textos sueltos de los últimos tiempos que el pensamiento tardío y reposado ordena, amplia y actualiza, y que, leídos de nuevo, pretenden ayudar a reflexionar sobre algunos aspectos educativos.

Un día le comentaba a una compañera la idea de este libro: iría intercalando ideas, recuadros, voces de Internet, citas, películas, libros, rostros, etc. Y me dijo que eso representaba un libro de nunca acabar, ya que siempre podría ir añadiendo temas, definiciones, autores, ideas, voces… Es cierto. Yo lo he cerrado, pero la idea es que sea un libro abierto para el lector, donde pueda ir añadiendo aspectos que le ayuden a matizar y ampliar lo que aquí se comenta. Lo he dividido en dos partes.

En la primera parte analizamos la figura del maestro, la escuela y cómo esta puede aumentar la calidad de su enseñanza para crear ciudadanos y ciudadanas felices, libres y democráticos. En la segunda parte hablamos del profesorado y la formación de este como elemento esencial en la calidad de la educación (el profesorado es el más importante en la calidad, ya que repercutirá en el aprendizaje del alumnado) en todos sus ámbitos para ir descendiendo hasta aspectos nuevos, como la creación de redes de formación. La formación ha sido mi pasión en las últimas décadas y no podía evitar volver a pensar sobre ello. Por eso, quien lea el texto encontrará mucho más larga esta segunda parte. Lógico, ya que es la temática en la cual he reflexionado más, y ese «más» me lleva a continuar siendo un ignorante de los procesos de formación del profesorado y a continuar pensando en el tema.

Y me gustaría que se leyera todo el libro con la idea de que ya no sirven conceptos antiguos para problemas nuevos (o al menos, muchos conceptos). Hemos de buscar soluciones nuevas a problemas nuevos. Se ha de deconstruir mucho conocimiento sobre la enseñanza. Esperemos que este libro ayude a ello, o al menos a reflexionar sobre ello. Aun así, me quedo con la duda de su validez. Quizá mi ignorancia (o mi ingenuidad) me ha hecho pensar que no hemos de continuar buscando respuestas a lo que pasa para ir encontrando instrumentos que nos ayuden a entender la calidad como una clasificación, sino entender lo que pasa (dentro y fuera) para cambiar la educación, o al menos para reflexionar sobre la educación. Y ahí está y ha estado siempre el reto en educación de quienes se comprometen a cambiar las cosas. Cambian quienes se comprometen con el cambio. Un cambio para mejorar la humanidad.

Las personas cambian cuando se dan cuenta del potencial que tienen para cambiar las cosas. ¿Dónde está el límite del poder? Simplemente, no hay un límite establecido. Las limitaciones son fruto de nuestro pensamiento, de pensar que no podemos conseguirlo. Muchas cosas serían diferentes si al plantearnos un objetivo realmente pensásemos que podemos conseguirlo, que podemos lograrlo, que podemos triunfar. No hay nada imposible.

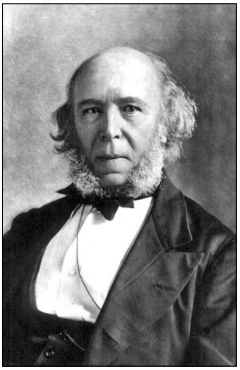
Sergi Mateo. En: http://sergimateo.com/solamente-tu-puedes-cambiar-las-cosas/ (consultado en diciembre de 2013).

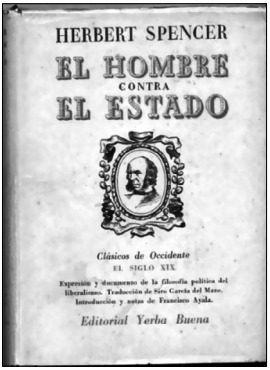
PRIMERA PARTE

El profesorado, la escuela, la comunidad y la calidad educativa

El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.

Herbet Spencer (1820-1903)





Herbet Spencer, filósofo inglés, destacada figura del evolucionismo filosófico. El libro *El individuo contra el Estado* fue editado en 1885 en versión española por Sempere y otros editores de Valencia. Hay una versión de 1945 con el título: *El hombre contra el Estado*, de la Editorial Yerbabuena, Madrid.

CAPÍTULO 1

El principio: la función y la imagen social del maestro. Sin calidad docente no hay calidad educativa

> Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa. Se debe respetar y remunerar adecuadamente a los docentes a todos los niveles del sistema de enseñanza; deben tener acceso a la formación, evolución y apoyo profesional (entre otros, la educación abierta y a distancia) y tienen que poder participar en el plano local y nacional en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo. Los docentes tienen que aceptar también sus obligaciones profesionales y ser responsables respecto a los estudiantes y sus comunidades.
>
> Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la Educación (párrafo 69). Diciembre, 2000.

En el año 1900, una pedagoga americana, Ellen Key,[6] escribió un libro donde decía que el siglo XX sería el siglo de los ni-

6. En 1900 Ellen Karolina Sofia Key (Sundsholm, 11 de diciembre de 1849-Estocolmo, 25 de abril de 1926), escritora y feminista sueca, publica un libro titulado *El siglo de los niños*, donde hace un planteamiento muy distinto al anterior modo de educar a los hijos. Propone una educación más flexible y libre, incluyendo el afecto en esa tarea de educar a los niños. El título del libro se tomaría como estandarte o lema para todo el siglo XX, siglo en el que se producen muchos avances en el mundo del niño (a pesar de que los malos tratos en niños, tanto físicos, como psíquicos, como el negarles las necesidades básicas, han aumentado considerablemente a lo largo de todo el siglo XX).

Niños trabajando en el siglo XXI (2012).

ños (*Barnets arhundrade*, vols. I y II, 1900; en español, *El siglo del niño*). Y la realidad confirmó su profecía aunque aún encontramos a principios del XXI muchos niños y niñas que mueren de hambre; que son violados, maltratados u obligados a maltratar o a matar a otros. En el siglo XX[7] aparecieron los derechos de los niños y las niñas que, cuando menos oficialmente, establecen la prohibición de trabajar hasta una determinada edad, la escolarización obligatoria, el derecho a la salud, etc. Aunque muchas sociedades «se lo pasan por el forro», como diríamos vulgar y metafóricamente, volviendo la mirada hacia otro lado, en muchos países. También a lo largo del siglo pasado se definió al niño y a la niña como consumidores, y se generó una industria que nos ha nutrido de cosas útiles e inútiles, como por ejemplo, juguetes industriales, ocio específico, ropa específica, habitáculos con muebles a medida, literatura, productos pseudoculturales, etc. Es cierto que, durante siglos, la humanidad había sufrido una grave enfermedad: no tener cuidado de los más pequeños, de las nuevas generaciones. Habían sido considerados hombres y mujeres en miniatura y, por lo tanto, inferiores a la categoría adulta, aunque con capacidad de trabajar como ellos. Como consecuencia, la mayoría de los niños (de las clases trabajadoras) eran maltratados y analfabetos, privados del don de la escritura y de la lectura y de todo lo que esto comporta: la falta de cultura y de libertad para discernir. Era la dominación y la explotación por la cultura no tenida. Aunque una minoría privilegiada tenía acceso a ella y eran los futuros dominadores, ya que la falta de cultura provocaba que la población fuera más vulnerable a cualquier poder.

7. También Eduard Claparède dijo: «El siglo XX ha de ser el siglo del niño». Psicólogo y pedagogo suizo (Ginebra, 1873-1940), catedrático en la Facultad de Psicología de la Universidad de Ginebra, fundó el Instituto J. J. Rousseau, hoy Instituto de Ciencias de la Educación. Su obra contribuyó a que Ginebra se convirtiera en el centro de la pedagogía moderna europea.

Niños pobres a principios del siglo xx.

Recomendaciones clave

Hay cada vez más niños y niñas que crecen en las zonas urbanas. Es imprescindible proporcionarles los servicios y las oportunidades que necesitan para ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades. Se deben tomar medidas urgentes para:

1. Comprender mejor la magnitud y la naturaleza de la pobreza y la exclusión que afectan a los niños y las niñas en las zonas urbanas.
2. Definir y eliminar los obstáculos que atentan contra la inclusión de las personas menos favorecidas.
3. Garantizar que la planificación urbana, el desarrollo de la infraestructura, la prestación de los servicios y las iniciativas de amplio alcance tendientes a reducir la pobreza y las desigualdades satisfagan las necesidades particulares y las prioridades de la niñez.
4. Promover la creación de asociaciones entre todos los niveles del gobierno y los habitantes pobres de las zonas urbanas, especialmente los niños y los jóvenes.
5. Aunar los recursos y las energías de los actores internacionales, nacionales, municipales y comunitarios en procura de que los niños pobres y marginados puedan disfrutar plenamente de sus derechos.

Estos no son objetivos, sino medios para llegar a un fin: hacer que las ciudades y las sociedades sean más justas y acogedoras para todos, empezando por los niños y las niñas.

Estado mundial de la infancia en 2012. Niñas y niños en un mundo urbano. En: http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Executive%20Summary%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf (consultado en diciembre de 2013).

Medidas para mejorar la infancia.

Ellen Karolina Sofia Key (1849-1926) y su texto *El siglo de los niños*.

Para ir paliando esta situación de desamparo, durante el siglo xx (hay algunos antecedentes en siglos anteriores), muchos maestros, asociaciones, instituciones, congregaciones, etc., se pusieron manos a la obra para poner remedio a esta perversa enfermedad que dejaba a gran parte de la humanidad indefensa ante los poderes políticos, económicos y sociales e impedía a los pueblos, envueltos en la miseria intelectual (añadida a la material), avanzar, opinar y participar.

No será hasta el 20 de noviembre de 1959 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos de los Niños, aunque hay antecedentes en la Declaración de Ginebra de 1924, y en la de 1948 sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que, implícitamente, incluía los derechos del niño. La declaración fue actualizada en 1989 cuando se firmó en la ONU la Convención sobre los Derechos del Niño.

Declaración sobre los derechos del niño.

Artículo 1	Esta Convención se ocupa de los derechos de todos aquellos que todavía no han cumplido los 18 años.
Artículo 2	Todos los estados deben respetar los derechos del niño, sin distinción de raza, de color, de sexo, de lengua, de religión, de opinión política del niño o de su familia.
Artículo 3	Los intereses del niño deben ser considerados en primer lugar en todas las decisiones que los afecten. El niño tiene el derecho de recibir la protección y las atenciones necesarias para su bienestar.
Artículo 4	Todos los gobiernos que firman una ley para hacer valer los derechos de los niños deben tomar las medidas necesarias para garantizar que se cumpla.
Artículo 5	Son los padres o quienes los sustituyen los que deben hacerse cargo del niño.
Artículo 6	1. El niño tiene derecho a la vida. 2. El niño tiene el derecho a desarrollar de modo completo su propia personalidad.
Artículos 7 y 8	Todos los niños deben ser inscritos en los registros de las personas desde que nacen. También tienen derecho a tener un nombre y una nacionalidad, así como a conocer a sus padres y ser cuidados por ellos.
Artículo 9	El niño tiene el derecho de mantener contacto con sus padres, aunque estos estén separados o divorciados
Artículo 10	El niño tiene el derecho de reunirse con sus padres o de permanecer en contacto con ellos cuando estos vivan en el exterior.
Artículo 11	Los niños no deben ser sacados de su país de manera ilegal.
Artículo 12	El niño debe ser escuchado cada vez que se toman decisiones que lo afectan directamente.
Artículo 13	El niño tiene el derecho de poder decir lo que piensa, con los medios que prefiera.
Artículo 14	1. El niño tiene el derecho de libertad de pensamiento, de conciencia, de religión. 2. Los padres tienen el derecho y el deber de guiar a sus hijos, y para tales efectos deben tener la libertad de llevar a cabo las ideas en las que creen.
Artículo 15	Los niños tienen el derecho de estar junto a los otros.
Artículo 16	Los niños tienen derecho a que se respete su vida privada.

Artículo 17	Los diarios, los programas radiofónicos y televisivos son importantes para el niño; por este motivo es conveniente que sean adaptados a él. Si un niño no tiene padres, debe haber alguien que se ocupe de él.
Artículo 18	Si los padres de un niño trabajan, alguien debe encargarse de él mientras sus padres están trabajando.
Artículo 19	Nadie puede descuidar, abandonar, maltratar o explotar a un niño, ni ejercer violencia sobre él.
Artículo 20	Si un niño no puede permanecer con su familia, debe vivir con alguien que se ocupe de él.
Artículo 21	El niño tiene el derecho a ser adoptado si su familia no se puede ocupar de él. No se puede comerciar con las adopciones.
Artículo 22	1. El niño refugiado tiene el derecho a ser protegido. 2. El niño refugiado debe recibir ayuda para que se reúna con su familia.
Artículo 23	1. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho a vivir como los otros niños y a estar junto a ellos. 2. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho a ser atendido. 3. El niño que tiene problemas mentales o físicos tiene el derecho de ir a la escuela, de prepararse para el trabajo, de divertirse.
Artículos 24 y 25	El niño tiene el derecho de alcanzar el máximo nivel de salud física y mental y de ser bien atendido o internado cuando tenga necesidad.
Artículo 26	Todos los niños tienen derecho a beneficiarse con el servicio de seguridad social de su país.
Artículo 27	El niño tiene el derecho de crecer bien física, mental, espiritual y socialmente.
Artículo 28	El niño tiene el derecho a la educación. La escuela debe ser obligatoria y gratuita para todos.
Artículo 29	El niño tiene el derecho a recibir una educación que desarrolle sus capacidades y que le enseñe acerca de la paz, de la amistad, de la igualdad y del respeto por el ambiente natural.
Artículo 30	El niño que pertenece a una minoría tiene el derecho de usar su lengua y de vivir de acuerdo con su cultura y con su religión.

Artículo 31	El niño tiene el derecho al juego, al reposo, a la diversión y a dedicarse a las actividades que más le gusten.
Artículo 32	Ningún niño debe ser explotado. Ningún niño debe realizar trabajos que puedan ser peligrosos o que le impidan crecer bien o estudiar.
Artículo 33	El niño debe ser protegido respecto de la droga.
Artículo 34	Ningún niño debe sufrir violencia sexual o ser explotado sexualmente.
Artículos 35 y 36	Ningún niño puede ser comprado, vendido o explotado de ninguna forma.
Artículo 37	Ningún niño puede ser torturado, condenado a muerte o a prisión. Ningún niño puede ser privado de su libertad de manera ilegal o arbitraria.
Artículo 38	Ningún niño menor de quince años debe ser enrolado en un ejército ni debe combatir en una guerra.
Artículo 39	El niño que ha sido abandonado, explotado y maltratado tiene el derecho a ser ayudado a recuperar su salud y su tranquilidad.
Artículo 40	El niño que es acusado de cometer un delito debe ser considerado inocente hasta tanto no se pruebe su culpabilidad en un proceso justo. Y en el caso de comprobarse su culpabilidad, tiene el derecho de recibir un tratamiento acorde con su edad y que lo ayude para poder volver a vivir con los otros.
Artículo 41	A estos derechos cada Estado puede agregar otros que puedan mejorar la situación del niño.
Artículo 42	Es necesario hacer conocer a todos, adultos y niños, lo que dice esta Convención.

Aunque el informe de Manos Unidas del 2010 nos dice que «habrá países donde su infancia está protegida por leyes y autoridades, pero en otros pasará desapercibido, porque no se puede celebrar el nacimiento de unos derechos que amparan a la infancia y que se incumplen sistemáticamente», en 2010 encontramos:

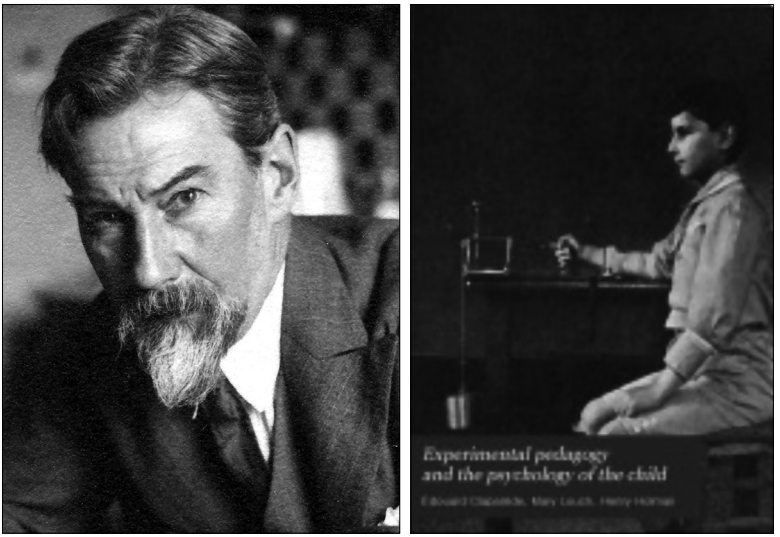
- Casi nueve millones de niños mueren cada año antes de cumplir los cinco años.
- 101 millones de niños no acuden a la escuela primaria.
- Dos millones de niños están infectados con el VIH.
- 215 millones de niños deben trabajar para sobrevivir. Algunos lo hacen en condiciones extremas.
- 18 millones de niños sufren los efectos de los desplazamientos forzosos.
- 14 millones de niñas son madres antes de cumplir los 19 años.
- Unos 300 mil niños son utilizados como soldados. De ellos, 120 mil son niñas, quienes, además, deben servir de esclavas sexuales.

En: http://www.mansunides.org/es/noticia/derechos-que-amparan-infancia-se-incumplen-sistematicamente?gclid=CLPe39r_ga8CFcYntAodzE743g (consultado en diciembre de 2013).

Situación de la infancia en 2010.

El hecho de que cada vez más niños y niñas[8] empezaran a ir a la escuela para recibir las primeras letras y los primeros números supuso un gran adelanto social respecto a tiempos pasados, y a lo largo del siglo XX fue capital para configurar un nuevo modelo de sociedad. También significó la proliferación de escuelas y la consolidación de los saberes y procesos pedagógicos que se habían ido gestando en los siglos XVIII y XIX. Pero detrás o delante —depende de cómo se mire— de estos niños y niñas había una persona sobre la cual la sociedad delegó la educación de la infancia, una persona que se tuvo que formar y profesionalizar para llegar a ser maestro o maestra de escuela.

8. Aún hay países que segregan sin escuela más a las niñas en pleno siglo XXI.



Édouard Claparède (1873-1940), autor de *Experimental pedagogy and the psychology of the child* (1911). A Claparède se le puede considerar uno de los fundadores de la pedagogía moderna europea. Claparède abogó también para que el siglo xx fuera el del niño.

1.1. El duro oficio de enseñar

Y aunque ya sé que hoy en día se prefiere hablar de profesor, profesora o profesorado, en este capítulo vamos a hablar del maestro o la maestra. La sociedad ha otorgado el título de maestro (*magíster*)[9] a las personas que obtenían un grado supremo, una sabiduría más grande que la del resto del grupo y que eran capaces de transmitirla a los demás (bien decimos obra maestra). Todavía hoy, en muchos países, dirigirse a alguien como maestro es un honor que se hace únicamente a las personas que se considera que, por su inteligencia, sabiduría y humanidad, nos aportan nuevos caminos y nuevos conocimientos. Y de aquí «maestro de escuela». Durante el

9. *Magister* designaba en la antigua Roma a una persona que tenía poder o autoridad sobre otras.

siglo xx el concepto *maestro* fue perdiendo esta característica de sabiduría y no únicamente fue continuando con un bajo prestigio social, sino que fue perdiendo el nombre; así, desde el último tercio se habla más de *profesor* y *profesora*. Sin embargo, nunca se ha perdido su uso, ni su reivindicación, e, igual que los ríos siempre vuelven a su cauce, hoy continuamos reclamando el título de maestro de escuela como un signo de una profesión que tiene la tarea más ambiciosa y difícil: educar a los hijos de los otros, como dice la tradición, con la sabiduría y la paciencia necesaria. Vengo a decir —aunque suene a perogrullada— que, aunque se llame profesor o profesora, dentro hay un maestro o maestra de escuela, o al menos debería haberlo en el sentido que le estoy otorgando: compromiso, contexto y conocimiento; tres elementos fundamentales del oficio de maestro.

Ser maestro siempre ha sido una tarea laboriosa y difícil. De hecho, una tarea difícil es ser un buen maestro o una buena maestra y enseñar bien. Aunque en el imaginario colectivo existe la idea de que se trata de un trabajo sencillo, poco hábil, porque se trabaja con niños o adolescentes, fáciles de tratar y convencer, con muchas fiestas y vacaciones y de fácil quehacer profesional, lo cierto es que la educación de los niños siempre ha sido una tarea compleja (y ahora mucho más). Cualquier persona que entre en un aula podrá comprobar que ponerse ante muchos niños y niñas no es coser y cantar, sino una tarea laboriosa y de una complejidad creciente. Y también un trabajo paciente si se hace bien. Y a lo largo del siglo xx y lo que llevamos de xxi, la sociedad se ha hecho más compleja; por lo tanto, ejercer de maestro también ha supuesto, todavía más, grandes cotas de complejidad (y a veces, de perplejidad por la falta de correspondencia con la educación que se recibe en la familia o en el contexto).

Y esa complejidad de la profesión se realiza en un aula y una institución impregnada de una cotidianidad invisible, puesto que se tiene que establecer una difícil convivencia entre vivir la realidad de lo que nos rodea para introducirla en las lecciones de cada día; recordar el pasado porque los niños reconstruyen su propia inteligencia a partir del que fue creado

por otros, y proyectarse al futuro con el propósito de que las nuevas generaciones puedan crear un mundo mejor. Y eso no es fácil, aunque pueda parecerlo.

Esa difícil tarea vale para todos los maestros, desde los que tienen niños y niñas de pequeña edad, con funciones más cercanas a la asistencia vital, hasta los que los tienen más mayores, con funciones más de preparación para la vida cotidiana o profesional. Todos sufren la angustia de pasar de las viejas funciones de hacer de maestro de escuela a las nuevas funciones que le pide la sociedad que rodea la escuela. Durante el siglo XX, el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas, la evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de producción y distribución, las paradojas y contradicciones entre usos sociales y educativos, etc., han hecho cambiar el papel de las escuelas y las funciones de los maestros. Y se ha de comprender que a algunos les ha costado mucho y aún les cuesta.

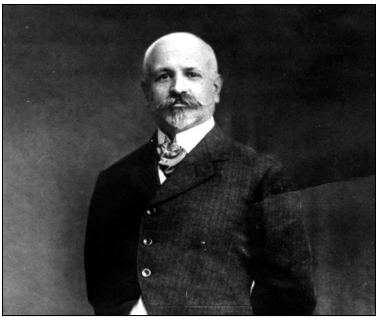
Pero a pesar de esa tarea, que es creciente en el tiempo y no tiene vuelta atrás, continúa siendo un trabajo que todavía anima a muchos y muchas jóvenes a ejercerla. Hay un alto porcentaje de juventud que, a la hora de escoger profesión, elige magisterio. Y al estudiar esta profesión, es obligatorio echar una mirada atrás, al siglo XX, para encontrar muchas raíces sobre cómo «hacer escuela» y «hacer de maestro». No se puede entender la educación, ni tampoco la cultura, sin esta mirada atrás. Si perdemos el pasado educativo, se perderá la cultura acumulada del magisterio, que es mucha. Aunque el siglo XX y los albores del siglo XXI han sido épocas de grandes cambios educativos y de grandes avances educativos, es necesario que los maestros jóvenes conozcan la historia pasada, ya que les facilitará una cultura de la que no se puede prescindir, ya sea para interpretarla, para conocerla o para cambiarla. Olvidar la historia es olvidarse de sí mismo y, como se suele decir, volver a repetirla.

1.2. Diferentes maestros, diferentes épocas

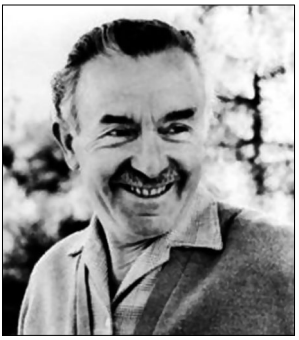
Como todas las profesiones que se dedican a la difusión del conocimiento, de la cultura y al desarrollo de la inteligencia, y, por lo tanto, de la libertad, los maestros y maestras no son un colectivo uniforme donde todos hacen y piensan lo mismo, pero sí han pasado, como colectivo que son, por etapas muy difíciles en su trayectoria común. El hecho de educar genera una forma determinada de ver la realidad social, de reflexionar y hacer reflexionar sobre lo que pasa. Por ese motivo, muchos maestros y muchas maestras han sido perseguidos durante el siglo xx, han sido sancionados, han sufrido depuraciones e incluso el exilio y la muerte:[10] por defender sus ideas o por enseñar o pregonar las ideas de otros que pensaban diferente. Y como no podía ser menos, han visto sus escuelas clausuradas[11] o quemadas. Recordamos al respecto que el siglo xx fue el más cruel de toda la historia de la humanidad, donde hubo más guerras, grandes y pequeñas, y la tortura y la exterminación fue más sofisticada. Y uno de los colectivos que más ha sufrido esta crueldad ha sido el de los maestros, como defensores de la cultura y de la libertad, ya que son profesionales del conocimiento; y eso a muchos nos les gusta si no coincide con lo que ellos quieren que se enseñe o su concepción de lo que es el conocimiento. En la historia de la humanidad siempre hay colectivos a los que les da pánico la palabra *libertad*, y más a quienes intentan difundirla.

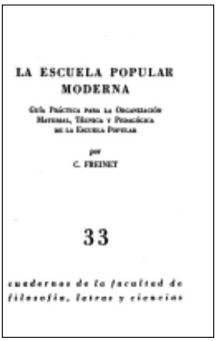
10. Recordemos la muerte por fusilamiento, en Barcelona, después de un burdo juicio, del maestro y pedagogo Francesc Ferrer i Guardia el 13 de octubre de 1909. Francesc Ferrer i Guardia nació en 1859. Trabajó en el proyecto educativo *Escuela Moderna*, que se inauguró en agosto de 1901.

11. Recordemos que el pedagogo Célestin Freinet abandonó en 1934 la escuela de Saint-Paul-de-Vence por la hostilidad de un ayuntamiento conservador.



Francesc Ferrer i Guardia (1859-1909). En el primer número del *Boletín de la Escuela Moderna*, publicado el 30 de octubre de 1901, se publicó lo siguiente: «La **ciencia** no es ya patrimonio de un reducido grupo de privilegiados; sus irradiaciones bienhechoras penetran con más o menos conciencia por todas las capas sociales. El **propósito** de la Escuela Moderna es coadyuvar rectamente, sin complacencias con los procedimientos tradicionales a la enseñanza pedagógica basada en las ciencias naturales. Este método nuevo, pero únicamente real positivo, ha cuajado en todos los ámbitos del mundo civilizado, y cuenta con innúmeros obreros, superiores de inteligencia y abnegados de voluntad. El **profesor** siembra las semillas de las ideas en el niño; estas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, dan la flor y el fruto correspondientes en consonancia con el grado de iniciativa y fisonomía característica de la inteligencia del educando».





«

Célestin Freinet (1896-1966) y su libro *La escuela popular moderna*.

Como cualquier colectivo, no todos los maestros de todas las épocas se han comportado del mismo modo. La propia tarea docente de pensar y de enseñar a pensar lleva a aceptar la diversidad de ideas, pero, a lo largo de la historia, muchos maestros no lo han hecho. Cada momento, cada época histórica ha tenido una forma de ver el trabajo de maestro (tradicional, revolucionario, religioso, conservador, autoritario, artista, propagador…).

Los componentes de la profesión de maestro han sido siempre los mismos (escuela, niños, cuadernos, deberes, aulas, pizarra, etc.), pero no la escala de valores que usamos para marcar las prioridades. Cada cual es diferente y las épocas marcan a los hombres y a las mujeres; también marcan la forma de ver la educación y el magisterio. Pero eso no culpa a una profesión.

El magisterio es un reflejo de los momentos sociales e históricos en que se vive: maestros tradicionales de principios de siglo que convivían con maestros que intentaban crear una escuela nueva o activa; maestros republicanos revolucionarios; maestros obreros de los años 30 que compartían escuela con monárquicos tradicionalistas; maestros defensores de la democracia durante las dictaduras que tenían que esconderse de los maestros fascistas del régimen; maestros progresistas de finales del siglo XX que luchaban contra maestros tecnocráticos, etc. La historia del siglo XX ha estado llena de roturas: políticas, bélicas, ideológicas, sociales, familiares y educativas. Y cada generación de niños ha tenido una forma de ver a su maestro o maestra. Todos, por suerte, hemos tenido maestros y nos queda un recuerdo perenne no tanto de lo que nos enseñaron en el aula, sino de cómo nos trataron y orientaron. De su humanidad y relación con nosotros y nosotras. La humanidad del maestro o la maestra, más que lo que nos enseñó. El entrañable pedagogo José Manuel Esteve[12] siempre hablaba de la necesidad de ser maestro de humanidad.

Es cierto que los sistemas políticos quieren controlar ideológicamente la educación de las personas por la importancia que tiene en ver y analizar la realidad social; por lo tanto, ven a los maestros y a las maestras como un colectivo fundamental para difundir una determinada ideología, con una función de sometimiento y dependencia a los poderes establecidos. Por eso, muchos gobiernos han deseado un maestro vulnerable que educara a niños y niñas vulnerables al entorno político. En el siglo XX, en algunas nefastas dictaduras se sustituía a los maestros que murieron, mataron o se marcharon exiliados por defender ideas di-

12. José Manuel Esteve Zarazaga (1951-2010). Amigo y catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga, dedicó parte de su vida académica a estudiar la profesión y la formación docente.

«

José Manuel Esteve Zarazaga y su libro *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento* (2003). Barcelona, Paidós.

ferentes por otros que promocionaba el sistema político de turno; por voceros ideológicos sin criterio, personas sin formación para quienes hacer de maestro era simplemente una recompensa por sus servicios a una determinada guerra, a una ideología o al dictador. También fueron maestros, pero ejercieron de otro modo, aquellos que fueron partidarios de «la letra con sangre entra», de las canciones en hilera, de las formaciones y cantos a la bandera, etc. Maestros por obligación, por la necesidad de sobrevivir en una sociedad malograda por las revanchas y los odios. Han sido maestros arrinconados en la memoria de una época que no dejó una huella grata ni en nuestra mente ni en nuestro corazón o sentimiento. En todo caso, si los recordamos, no los consideramos maestros, sino transeúntes pasajeros en nuestra vida. Y el peor castigo para un maestro o una maestra es el olvido de sus discípulos. Transitar sin dejar huella o dejar una huella que uno siempre quiere olvidar. Fueron maestros olvidados.

Recordamos, eso sí, otros maestros que nos querían porque querían y tenían compromiso con su profesión (a pesar de que la mayoría escondía sus sentimientos), maestros que en algunas zonas hacían un esfuerzo para hablar la lengua castigada, que encontraban la manera de burlar las prohibiciones, que organizaban salidas para enseñar el mundo que había fuera de las paredes del aula, que hacían diarios con imprentas pequeñas, que organizaban asambleas de clase para escuchar y

enseñar a escuchar; o simplemente maestros que intentaban hacer agradables las largas, frías y tediosas tardes de invierno; que sabían que una palabra dicha en el momento adecuado valía más que todo un tratado de pedagogía.

Es el recuerdo del maestro o de la maestra de escuela (de primeras o segundas letras, como se decía), educador o educadora que posee una sensibilidad educativa (y muchas veces una gran dosis de idealismo y compromiso) y que busca nuevos caminos para educar mejor a los niños. El mejor tributo que les podemos ofrecer es recordarlos. La memoria es la raíz del futuro y no nos la pueden robar. Son maestros recordados.

1.3. Los cambios en las funciones del maestro y de la maestra durante el siglo xx

La tarea fundamental del maestro es enseñar (considerado como concepto amplio) en el marco de una educación que a lo largo del siglo xx se denominaba «integral» (ahora, por cierto, término bastante olvidado); pero también *aprender*. No es buen maestro el que no aprende enseñando. Esta es una de las características del buen maestro y de la buena maestra. La educación y las escuelas no las hacen los Estados, si acaso las construyen y mantienen. Son los maestros y los niños los que las llenan de ruido, juegos, lloros, clases y funciones varias. Una escuela es un ecosistema vivo y, como tal, lleno de vicisitudes.

Escuela unitaria[13] de niñas.

Escuela unitaria de niños.

13. Escuela normalmente del medio rural donde se educan un grupo de niños con edades y niveles diferentes dentro de una misma aula.

Muchos de quienes leéis este texto no lo estaríais leyendo ni seriáis cultural ni intelectualmente quienes sois sin la ayuda y el empujón de algún maestro o maestra que supo o intuyó que necesitabais su apoyo para continuar andando y no quedaros parados en medio del camino. Muchos ciudadanos escogieron su profesión porque en un momento de su vida escolar se cruzó en su camino un maestro o una maestra que, apasionados por una asignatura, les traspasó esa pasión.

En el siglo XIX, las leyes empezaban a extender las escuelas en todos los países y, a pesar de que se trataba de una corta estancia en ellas (el tiempo en la escuela fue aumentando progresivamente a lo largo del siglo XX, pero sobre todo al final de lo que sería la tercera revolución educativa, como diría J. M. Esteve, ya mencionado con anterioridad), la mayoría de los niños y las niñas pasaban por una escuela con una sola aula (escuela unitaria) o por un aula de una escuela más grande. Eso sí, en todas estas aulas los alumnos estaban agrupados según el género y solo con el tiempo se convirtieron en aulas mixtas y coeducativas. En las aulas estaba también el maestro o la maestra (estas, tantas veces olvidadas por su género) que con un trabajo constante y discreto querían enseñar una realidad pasada y construir una realidad futura, diferente.

Y ha sido en el siglo XX cuando se ha producido la escolarización obligatoria universal en muchos países (aunque aún quedan bastantes sin ella, por desgracia); o sea, la estancia prolongada de todos los niños en las escuelas, que además ha ido aumentando de manera paulatina y en coeducación (con excepciones de carácter más religioso que educativo). Y eso se ha hecho con un gran esfuerzo por parte de los docentes. No es lo mismo enseñar a una minoría más o menos homogénea que a una gran cantidad de niños y niñas muy diferentes. Pero no solo la escolarización ha obligado a los maestros a cambiar la forma de educar, sino también las reformas educativas, los vaivenes de la organización escolar, las nuevas tecnologías, el cambio social, etc., que se han ido consiguiendo. Un esfuerzo, a veces, poco reconocido profesional y socialmente.

Para observar el trabajo de un maestro en una escuela unitaria se puede ver la película *Ser y tener* (2002):

Sinopsis:
Inspirado en el fenómeno francés de la escuela unitaria, muestra la vida de una pequeña clase de un pueblo a lo largo de todo un curso, mostrándonos una cálida y serena mirada a la educación primaria en el corazón de la Landa francesa. Un grupo de alumnos entre cuatro y diez años, reunidos en la misma clase, se forman en todas las materias bajo la tutoría de un solo profesor de extraordinaria dedicación. Maestro de la autoridad tranquila, el profesor Georges Lopez conduce a los chicos hacia la adolescencia, mediando entre sus disputas y escuchando sus problemas.

En Francia siguen existiendo escuelas en las que se reúnen niños y niñas de todas las edades en una clase única en la que el profesor intenta adaptar la materia a los diferentes tipos de necesidades. En ella los más pequeños comparten con los mayores sus experiencias y aprendizajes. Esta es la realidad que nos muestra la película *Être et avoir* (*Ser y tener*), un documental de la mano de Nicolas Philibert. El film se rodó en un pequeño pueblo de la región de Auvergne, en el norte de Francia.

La literatura profesional sobre esta realidad no es muy abundante, sin embargo en este tipo de escuelas se realizan prácticas innovadoras de las que otros tipos de escuela pueden tomar nota, sobre todo en lo referente a la respuesta a la diversidad que se da en la escuela unitaria.

Las escuelas unitarias destacan por su diversidad y la implicación en la vida de la comunidad. La convivencia está marcada por el escaso número de alumnos, y, gracias a este hecho, el conocimiento que tiene de ellos y de sus familias es muy profundo; esto facilita su trabajo en el aula. Otra consecuencia de esta realidad es que su escuela es integradora; aquí todos los niños y niñas son aceptados y necesarios para realizar aprendizajes.

Dentro de la organización del aula, el agrupamiento del alumnado es flexible, primero por necesidad y segundo por las ventajas que aporta en cuanto a metodologías innovadoras. Los agrupamientos se realizan por «niveles abiertos», en función del tipo de actividad o del aprendizaje a adquirir. Así, un alumno puede incorporarse durante un periodo de tiempo en un contenido a un nivel inferior o superior al de su edad sin que se produzca una ruptura de la organización interna de la clase. Esto facilita que cada alumno mantenga su propio ritmo de trabajo y aprendizaje.

Es muy importante cómo programar, ordenar y secuenciar los contenidos. Para tener una visión global se pueden utilizar los «mapas de contenidos» con el fin de identificar cómo se repiten en los diferentes niveles y a qué profundidad. Después, selecciona, prioriza y simultanea. Cuando trabaja un contenido hace rentable su intervención en los diferentes niveles y, para llegar a todo el alumnado, se adapta a sus características personales.

Otra nota de identidad es cómo se aprovecha el contexto social y natural, utilizado como eje motivador de nuevos aprendizajes y también para facilitar que sean asequibles a todos. Cualquier excusa sirve para propiciar la curiosidad y el interés del alumnado.

Enrique Martínez-Salanova Sánchez. En:
http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/
temasserytener.htm (consultado en diciembre de 2013).

Como decía, durante el siglo XX se produjeron cambios sociales y científicos tan importantes (los adelantos científicos y tecnológicos, la sociedad del conocimiento, la inmigración, las aportaciones culturales de todo tipo, los cambios sociales y familiares, la globalización, etc.) que han obligado constantemente a los maestros a plantearse nuevas formas de enseñar. A pesar de todas las dificultades, la mayoría ha continuado trabajando para analizar y entender la realidad, y para introducir estas reflexiones en sus clases y en la escuela. Una prueba de esta inquietud y de las ganas de entender el cambio y la incertidumbre del mundo actual es la existencia misma, a principios del siglo XXI, de un colectivo de maestras y maestros muy preparados y de la importancia que se otorga a la formación permanente y a las nuevas funciones que han ido apareciendo.

Ya hemos mencionado que las funciones han ido cambiando. Desde la enseñanza de las primeras reglas, letras y números, en una escolarización menguada, de pocos años, a principios y mediados del siglo XX, en la que la familia y otras instancias socializadoras cumplían funciones supletorias, hasta el último tercio del siglo, con una más larga escolarización, en que las escuelas tenían que asumir muchas funcionas de socialización que la sociedad que rodeaba la escuela no cubría y que la oficialidad enmascaraba bajo la denominación de temas transversales del currículo.

De una función principalmente de instrucción se ha ido pasando a una función de educación y agente social. Aunque es cierto que en pleno siglo XXI las políticas conservadoras pretenden volver al debate de la instrucción y de la educación manipulando la historia. Lo desgrana muy bien Mariano Fernández Enguita en su blog:

> Decía una presidenta de una comunidad autónoma española que Condorcet y la Revolución Francesa atribuyeron al Estado la instrucción, pero no la educación. Quería decir con ello que no encomendaron a este la formación moral de las personas, que quedaría en manos de la familia. Pero yerra: la distinción de Condorcet y el poder legislativo francés no era entre instrucción y educación, sino entre instrucción y enseñanza; diferencia que correspondía a la divisoria entre primaria y secundaria (como maestro y profesor, alumno y estudiante…), y que implicaba, asimismo, la dicotomía entre la mera transmisión de conocimientos elementales (lectura, escritura básica y cálculo en la instrucción) o una cierta inmersión a fondo en el conocimiento (literatura, historia, etc., además de un manejo mucho más sofisticado de la lengua —el propio de la *dissertation*— en la enseñanza). Por lo demás, tanto la Revolución como, más tarde, la III República, decidieron evacuar a la iglesia de la instrucción y de la enseñanza. Hasta el mismo Napoleón, que entregó la instrucción (primaria) a la iglesia, mantuvo a esta alejada de la enseñanza (secundaria).
>
> En: http://enguita.blogspot.com.es/2011/11/la-instruccion-la-educacion-y-esperanza.html (consultado en diciembre de 2013).

Pero a pesar de esos envites neoconservadores para justificar ciertas políticas de beneficio de una minoría, durante el siglo XX se fue asumiendo la relevancia de las cuestiones socioculturales (por ejemplo, la comunicación, el trabajo en grupo, los procesos, la elaboración conjunta de proyectos, la toma de decisiones democrática, etc.). Ha sido un cambio fundamental de la profesión de maestro. Son temas que cabe continuar debatiendo durante el siglo XXI.

El concepto de educación a través de la historia

PLATÓN: *La República*, 1992, Madrid: Ediciones Gredos. Hemos dicho, y con razón, que una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces. La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado como tal por los sabios y más experimentados ancianos.

ROUSSEAU: *Emilio o de la educación*, 1821. La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres. La educación no es sino la formación de hábitos.

J. DEWEY: *Democracia y educación*, 1971, Buenos Aires: Losada. La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de experiencia y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

G. DILTHEY: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, 1944, Losada: Buenos Aires. Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo.

R. S. PETERS: *El concepto de educación*, 1969, Buenos Aires: Paidós. El ser educado implica el dominio de ciertas prácticas, el conocimiento y la comprensión de principios. Para que este ideal se concrete es necesario aprender una gran cantidad de cosas diferentes. En consecuencia, es lógico que comencemos a considerar la existencia de más de un proceso educacional. Los procesos educacionales son: el entrenamiento, la instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la transmisión del pensamiento crítico, la conversación y el hombre total.

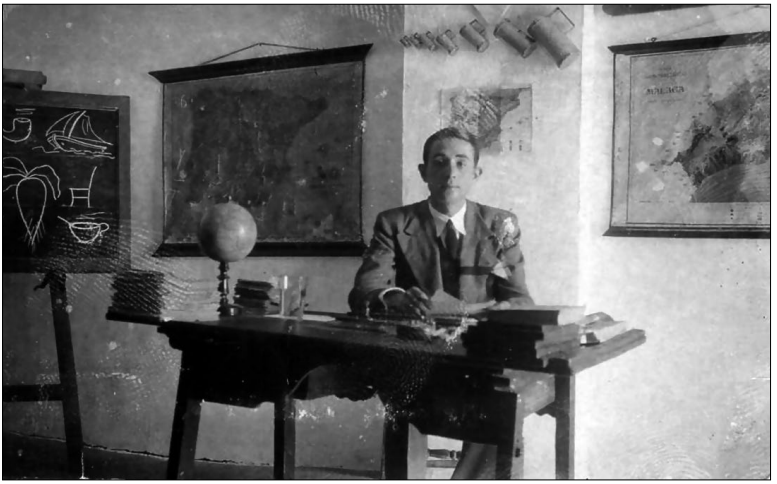
	Educación	Instrucción
Tipología	Desarrollar, perfeccionar, formar, introducir sensibilizar, conocimientos relevantes, valores…	Enseñar, informar adoctrinar, actualizar, conocimientos estándares, capacitar, adiestrar…
Duración	Alta duración. Trabajo personalizado	Baja duración o intensiva. Masivo
Proceso	Ejemplos… Diálogo. Proceso concientizador. Comunidad. Autonomía y libertad	Reglas, normas… Individuo. Proceso dependiente

Educación e instrucción. Elaboración propia.

1.4. La tarea y la imagen social. Mucho trabajo por hacer

Ser maestro o maestra no consiste únicamente en acudir físicamente a la escuela, explicar lecciones, hacer leer y poner ejercicios y deberes, como piensa aún mucha gente. Cuando éramos niños o niñas pensábamos que el señor maestro o la señora maestra era una persona rígida, seria; no nos los imaginábamos como a nuestros padres (a menos que también fueran maestros); no nos dábamos cuenta de que podían tener una vida «normal», como la de nuestras familias.

Y por supuesto que sí la tenían, una vida como todos. Al margen de la tarima, de la tiza y de la pizarra, muchos maestros trabajaban por la cultura y por la gente. En muchos pueblos y barrios, donde la vida es más cercana, se recuerda muy bien a estos maestros. Aquel que hacía de todo se lo oí nombrar a un discípulo hablando de un maestro republicano durante la guerra civil española; le llamaba «el maestro obrero», porque no solo enseñaba a niños y niñas de todas las edades a las horas de clase, sino también a los adultos del barrio o pueblo, o redactaba al atardecer la correspondencia de personas que no sabían escribir. Ha habido épocas en las que muchos maestros han ejercido su profesión todo el día y parte de la noche para toda la población de su entorno. Para estos su profesión era su vida. Ha habido épocas en el transcurso del siglo xx (dicta-



Un ejemplo, Enrique Asensi, maestro de Canillas de Albaida (Málaga) a mediados del siglo xx.

duras, guerras…) donde para muchos la conciencia política y social se unía con el compromiso para enseñar. Las personas que tuvieron maestros obreros, o sea, comprometidos con el cambio social, no los olvidarán nunca, aunque a veces la historia de la educación sí los haya olvidado y condenado al anonimato. Durante el siglo xx, lucharon por cambiar la escuela; muchos de ellos anónimos o poco reconocidos, aunque la labor de todos contribuyó a tener la escuela actual. No es posible hablar de la escuela actual sin mirar la escuela y los pedagogos que la hicieron posible durante el siglo xx. La escuela del siglo xxi es producto de las luchas sociales y educativas del siglo xx. Y aún queda mucho por hacer.

Tampoco tenemos que olvidar la larga y negra noche de las dictaduras, en muchos países, que introdujo en las aulas un concepto de maestro anodino, autoritario, conservador, con un integrismo religioso e ideológico y donde la resignación y el castigo[14] era el pan cotidiano de las escuelas. Pero también muchos de ellos, sobre todo a partir de los años sesenta (en

14. Recordemos que actualmente el castigo físico a los niños y niñas es aceptado en un 87% de países del mundo.

los países en que las dictaduras ya empezaban a flaquear aunque otras empezaban a aparecer) ofrecieron una resistencia ya sea en el campo educativo, ya sea en el social y político. Vaya este recuerdo como homenaje a su resistencia y a que, gracias a ellos, hoy en día tenemos las escuelas que tenemos, o, al menos mejores escuelas que antes.

Durante las dictaduras, muchos maestros iban a ateneos, a reuniones clandestinas, a la universidad a buscar nuevas ideas de algunos profesores; formaban parte de movimientos para recuperar las ideas de la renovación pedagógica.[15] En definitiva, buscaban el tesoro más preciado de la educación: la libertad. Pensaban que hacer de maestro es algo más que enseñar a los niños y a las niñas, que se tenían que comprometer con el entorno y con las personas, que debían realizar una tarea política y social con la población. Aunque hoy las circunstancias han cambiado, la concepción del maestro como agente educativo y social del territorio no solo continúa vigente, sino que ha aumentado considerablemente aunque tendamos a hablar de comunidad, ya que aprendemos de muchas formas. Una de las funciones actuales más importantes del maestro es su papel como dinamizador importante de la cultura y de la comunidad en el territorio.

Aunque todo el mundo es consciente de que el maestro no tiene actualmente el monopolio del saber y que la sociedad actual comparte su función educadora con agentes muy potentes (televisión, entorno, familia, redes sociales, Internet, etc.), muchos continúan, al margen de su trabajo concreto, participando en algunas ONG, realizando tareas de cooperación, colaborando en asociaciones de barrio y de maestros, y muchas otras actividades pedagógicas y culturales y de formación permanente.

Un colectivo profesional tiene las características de las personas que lo conforman. La manera de acceder al magisterio a principios de siglo XX no tiene nada que ver con la del siglo XXI.

15. Recordamos aquí la recuperación del movimiento Freinet mediante la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), fundada en diciembre de 1974, como precedente del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), y la fundación de la Asociación Rosa Sensat el 4 de octubre de 1965, como movimiento de renovación pedagógica en Barcelona y de gran influencia en toda España.

Ni su imagen social. El siglo XXI ha de ser el de la superación de la famosa frase: «Pasa más hambre que un maestro de escuela» y de la formación corta y deficiente. La subida de honorarios con que se ha compensado el trabajo de maestro de escuela y el prestigio que tienen sus estudios han sido una de las luchas constantes de la profesión. Y se ha de continuar luchando en todo el mundo por ello.

A pesar de que trabajar como maestro no ha sido nunca una profesión muy bien pagada, durante el siglo pasado se fue superando en muchos países esta situación lastimosa que llevaba a malvivir económicamente (o a complementar la alimentación con los regalos de los discípulos y del contexto). Pero estas conquistas han sido ganadas a pulso: reivindicaciones, huelgas, asociaciones, sindicados, etc. Poco a poco se ha ido reubicando socialmente la importancia del trabajo y su demanda de un salario digno, aunque no del todo satisfactorio (y por supuesto, no en todos los países). Al margen de las cuestiones salariales, el maestro y la maestra han obtenido siempre el respeto de muchos padres y madres que encontraban en ellos una ayuda o un consejo. Ser maestro siempre ha sido, socialmente, una profesión digna de respeto por el pueblo; no tanto, seguramente, por los que gobiernan, por algunos intelectuales vanidosos y prepotentes y por los que establecen las leyes. Siempre he pensado que los maestros tienen una percepción de baja consideración social y que ello no corresponde con la realidad de los padres, la familia o la comunidad.

Y uno de los cambios más importantes ha sido su formación. De una formación inicial escasa, no universitaria, donde se entraba de niño y se salía de adolescente maestro y donde el maestro sabía «un poquito más que los niños y niñas», a una formación inicial que fue cambiando a lo largo del siglo XX y mucho más en el siglo XXI, y se fue configurando una formación inicial del maestros con estudios adecuados a los conocimientos sociopsicológicos y pedagógicos que avanzaron tanto durante el siglo pasado.

La formación permanente todavía ha cambiado más. Hoy en día es imprescindible para ejercer de maestro. Cuando las funciones del maestro eran simples, el maestro no se preocupaba mucho; y como la estancia de los niños en la escue-

la duraba poco, un maestro o una maestra se podía permitir el lujo de estudiar en primer lugar y después ejercer el oficio hasta su jubilación. Ahora se ha de estudiar y después continuar estudiando. Ya desde el primer tercio de este siglo y, sobre todo, desde medios del siglo xx, el maestro tiene que estudiar siempre. De ahí que la formación permanente que, históricamente, ha formado parte de la voluntariedad del maestro (y podemos decir que, al final del siglo xx, suponía tanto la propuesta por las administraciones como por otras instancias y los propios maestros) lograra una función esencial para la mejora de la profesión, puesto que era necesaria una asunción de nuevas competencias profesionales inexistentes a primeros del siglo xx; por ejemplo, capacidades de procesamiento de la información, capacidad de generar conocimiento pedagógico a las escuelas, de hacer investigaciones sobre su práctica, de analizar y reflexionar críticamente. Las aportaciones de la teoría crítica nos proporcionan elementos de reflexión para analizar la dependencia sociocultural de los individuos y nos permite estar alerta para realizar una reflexión y una autorreflexión respecto a las contradicciones que aparecen en el desarrollo de la acción educativa. Permite también tener en cuenta un principio de respeto a la diversidad y singularidad libremente escogidas por los participantes. Intenta ser un elemento democratizador de la educación, ya que pretende un análisis sobre lo que hace; desarrollar capacidades reflexivas para interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma conjunta con sus compañeros; trabajar con sus iguales y con la comunidad, la orientación y el diagnóstico de problemas de aprendizaje ante la diversidad del alumnado; tomar decisiones sobre lo que se tiene que enseñar, evaluar, y hacer proyectos tanto laborales y sociales como educativos. Y otras muchas nuevas capacidades que antes no eran necesarias en el oficio de maestro y que, hoy en día, se hacen imprescindibles para ganar en autonomía y profesionalización y, por supuesto, para mejorar el aprendizaje del alumnado.

1.5. Viejas y nuevas funciones. Hacia el futuro

Ya hemos comentado que las funciones de los maestros de las escuelas e incluso las del alumnado han ido cambiando a lo largo del tiempo. Como el mundo que nos rodea. De las viejas funciones de instruir a los niños en las cuatro reglas y aprender a leer y a escribir se ha ido pasando a una educación más amplia, más completa que abarca todos los aspectos de los niños: físicos, emocionales, intelectuales, sociales... Los maestros ya no son aquellas personas que enseñaban con un libro único o enciclopédico (para todas las materias) las cuestiones básicas para poder acceder a la cultura, sino que además se han convertido, en el siglo XXI, en profesionales de la educación y del conocimiento, porque las cuestiones sociales son muy importantes. La realidad social de las instituciones escolares refleja los conflictos que se viven hoy en día en las familias, en las relaciones, en el contexto, en los grandes medios de comunicación, en los sistemas políticos, etc. Y los maestros los padecen, pero asumen nuevos papeles educativos, nuevos retos que reclaman estar al día de lo que pasa en el campo científico y social. La mayoría del colectivo siempre está buscando soluciones, ya sea en la teoría o en la práctica. Aunque muchas veces la sociedad no es consciente de ello.

Las escuelas van cambiando y los maestros lo tienen que hacer al mismo ritmo. Es posible que, a la larga, muchas de las cosas que se han enseñado en las escuelas a lo largo del tiempo se puedan aprender fuera de las paredes del aula. Pero no se podrá afrontar el futuro sin enseñar y aprender la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental. Y eso se aprenderá en la escuela. También es posible que la tarea de ejercer de maestro en algunos lugares se lleve a cabo envuelta de una pobreza endémica; se trata de niños o niñas que, por haber nacido en un determinado lugar, están condenados a la exclusión social (mal persistente en nuestra sociedad, donde aún hay mucha pobreza y miseria). Ya es imposible que la educación por sí sola pueda combatir la exclusión social en un mundo donde

muchos niños y niñas están en riesgo de ser excluidos del sistema social y educativo.[16] Los maestros y las maestras necesitan que otras instancias socializadoras se impliquen, les ayuden y extiendan el mismo mensaje. Por eso, una de las nuevas funciones de los maestros es trabajar codo con codo con la comunidad en una nueva ecología educativa.

Y en esta sociedad quedarán muchos aspectos importantes que únicamente se podrán aprender en las escuelas; entre ellas, a ser un ciudadano que se respete a sí mismo y a los demás, sean quienes sean, y también a su entorno. Será importante desarrollar en los niños y en los maestros de escuela el respeto y la tolerancia; dos conceptos que tendrán un papel fundamental en el mundo que construimos día a día.

Son cambios que repercuten en la profesión. De trabajar aislado con un aula se ha ido pasando al equipo docente. Hoy en día no se puede ejercer de maestro sin trabajar en equipo. Los modelos relacionales y participativos son imprescindibles en la profesión de enseñar. Y sobre todo, durante el siglo XXI se ha ido pasando a una reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales de los maestros, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y «objetivos» que predominaron durante casi todo el siglo anterior. Son temas cada vez más imprescindibles en las escuelas actuales y en el nuevo papel de los maestros para enseñar mejor a las futuras generaciones.

Actualmente, la profesión de maestro asume un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, donde adquiere importancia la interacción entre los compañeros y todas las personas vinculadas a la comunidad o a las redes de intercambio. El siglo XXI configura una nueva forma de ser maestro, puesto que tiene que participar activa y críticamente en su contexto y transmitir a los futuros ciudadanos y ciudadanas unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario; respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc. Y eso cuesta más que antes.

16. La Declaración del Milenio fue aprobada en la Cumbre del Milenio, celebrada del 6 al 8 de septiembre de 2000 en Nueva York, con la participación de 191 países. Uno de los objetivos era lograr la enseñanza primaria universal. Y aún queda mucho por hacer.

Hemos repetido hasta la saciedad que hacer de maestro en el siglo XXI ha cambiado mucho. Han cambiado sus funciones (se han aumentado y diversificado mucho) y su imagen social. El siglo XX fue un siglo de cambios vertiginosos, donde muchos maestros fueron poniéndose al día y asumiendo nuevas funciones educativas y sociales, pero también muchos de ellos, al final del siglo, no sabían qué pasaba con los niños, con el conocimiento científico, la tecnología, las demandas sociales, etc. La incertidumbre y el cambio se han introducido en la profesión de maestro de escuela, y la profesión tiene que convivir con ellas. Los maestros se tienen que preparar para asumir estas nuevas funciones. Y en ello están la mayoría, estoy seguro.

19. Decidimos, asimismo:

- Reducir a la mitad, para el año 2015, el porcentaje de habitantes del planeta cuyos ingresos sean inferiores a un dólar por día y el de las personas que padezcan hambre; igualmente, para esa misma fecha, reducir a la mitad el porcentaje de personas que carezcan de acceso a agua potable o que no puedan costearlo.
- Velar por que, para ese mismo año, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y por que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza.

Fragmento de la Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU, 13 de septiembre de 2000. En: http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf (consultado en diciembre de 2013).

Resolución de la ONU.

CAPÍTULO 2

Calidad y fragmentación curricular en la escuela. ¿Fragmentación o globalización?

La cultura profesional pedagógica del profesorado, la que, según mi criterio, se desarrolla en las escuelas mediante la práctica laboral,[17] se ha caracterizado históricamente por el aislamiento en aulas cerradas, por la individualización de la enseñanza (el celularismo escolar),[18] por la carencia de proyectos compartidos (el proceso educativo de aula cerrada o la metáfora de la escuela como caja de cartón de huevos) y por la fragmentación del conocimiento en materias y especialidades estancas (es posible que también ayude la arquitectura de los edificios escolares y la organización y gestión de las instituciones educativas).

Si nos centramos en la cultura de la fragmentación[19] del conocimiento en las aulas (también llamada rompecabezas, mo-

17. Schein (2004) ha definido las culturas organizacionales como «un patrón de creencias básicas compartidas que un grupo ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido, y, por tanto, se enseña a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas».

18. Se llama celularismo escolar al predominio del trabajo aislado e individualista en la escuela, donde el profesorado funciona individualmente y cada uno desarrolla su propia metodología de trabajo en el aula.

19. Según Laura Fumagalli, «se suele identificar la fragmentación curricular con la organización de los contenidos en disciplinas o materias. Desde esta posición, la solución a la fragmentación sería sencilla, pues solo bastaría elaborar diseños curriculares en los que los contenidos que hay que enseñar se presenten organizados en "áreas", o alrededor de "problemas" o de "temas de abordaje multidisciplinario" o de cualquier otro elemento organizador de contenidos que no tome como referencia a las disciplinas

saico o currículum enciclopedista), esta se introdujo en una época determinada de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando la especialización parecía ser la respuesta balsámica a todos los males de la sociedad, y se traspasó a la enseñanza con perspectivas más academicistas, más ensimismadas y centradas en las disciplinas. Un ejemplo es la endémica especialización disciplinar de la enseñanza secundaria, en cuyo marco un alumno o una alumna ve transitar más profesores por el aula durante un curso académico que un alumno universitario, al que se supone que se le prepara para asimilar un conocimiento más especializado. ¿Es eso lo que necesitan nuestros jóvenes para vivir en la sociedad de la información y del conocimiento, o les acerca más a la sociedad de la ignorancia y a la manipulación, ya que se pretende que sepan muchas cosas y posiblemente mal y además no relacionadas entre ellas? ¿Les ayuda a analizar e integrar los procesos complejos actuales? ¿Sirve para establecer relaciones entre los saberes? ¿Dónde ha quedado el discurso educativo de la globalización y de la interdisciplinariedad de decenas de años anteriores? ¿Mejora la educación y aumenta la calidad gracias a la especialización de saberes o la disminuye? ¿Se pueden aprender competencias fragmentando el currículo? Son preguntas importantes, y algunas, de difícil respuesta.

Por todo ello, aunque parezca un debate superado, la fragmentación profesional debe volver al tapete de las discusiones educativas. El siglo XXI nos plantea nuevos retos. Uno de ellos es la revisión de la enseñanza de las disciplinas, de la forma de aprender los múltiples saberes. ¿Y esto a qué se debe? Si en una época estuvo de moda la superespecialización que llevó a una fragmentación pedagógica o de los saberes (profesional y curricular), que se instauró en parte en la enseñanza primaria con las reformas de los años setenta a noventa (los planes de estudio crearon multitud de maestros especialistas en primaria), y de manera decidida en la secundaria, parece que, en la sociedad actual, la especialización (la fragmentación profesio-

académicas». Consultado en diciembre de 2013 en: http://www.oei.es/docentes/articulos/alternativas_superar_fragmentacion_curricular_educacion_secundaria_fumagalli.pdf.

nal y curricular) puede ser un obstáculo para dar respuesta a los actuales problemas sociales y educativos de la vida cotidiana. Analicemos por qué.

Mientras que la sociedad se mueve en un amplio concepto de flexibilidad y en una especialización flexible o de competencias, los procesos de enseñanza-aprendizaje continúan anclados en una fragmentación de los saberes y con un profesorado que tiene cada vez más dificultades para establecer y enseñar las relaciones entre ellos. La fragmentación es grave, y no es una cuestión metodológica, sino de calado profundo, ya que provoca una deconstrucción de los saberes y, por tanto, introduce en la educación una atomización, una superficialidad de los conocimientos. Tampoco contribuye a una buena construcción de los esquemas de conocimiento que necesitan los alumnos para entender el mundo que les rodea y las competencias necesarias para desenvolverse en él.

Pero ¿qué significa la fragmentación curricular unida a la fragmentación profesional del saber docente? Podemos asimilar la fragmentación profesional de maestros y maestras a la especialización o atomización académica y ver que va unida a la fragmentación curricular que se desarrolla como consecuencia de la manera de organizar el currículo en disciplinas o asignaturas (y el control de estas y del alumnado), y que comporta una distribución desarticulada de los tiempos y de las relaciones entre contenidos de enseñanza y una nula articulación entre saberes de las diversas asignaturas.

Pero lo expuesto anteriormente parece, y quizá lo sea, muy simple y limitado a un análisis superficial, ya que la fragmentación podría ser interpretada únicamente como una tecnología o metodología disciplinaria (o sea, una metodología donde separamos asignaturas). Y no es así. La fragmentación profesional y curricular es una consecuencia de políticas curriculares (entre otras, la fragmentación de tareas) y de una concepción del conocimiento y del currículo que va más allá de la simple distribución de materias; es una concepción determinada, una ideología de la forma de aprender los saberes en los diversos contextos que conforman la realidad social rompiendo la unidad social y educativa interna respecto a los contenidos, con un predominio de la enseñanza de he-

chos, datos y separando contenidos cercanos, aumentando la distancia entre el saber escolar y el cotidiano. Es una forma de ver el mundo (de estar y ver la realidad, que no corresponde al mundo del conocimiento de los saberes) para conocer, transferir, interpretar y comprender la complejidad de la realidad que existe a través de la aportación de cada disciplina y de nuevas realidades científicas que van a apareciendo constantemente.

Sin embargo, para no caer en aseveraciones gratuitas o en frivolidades, hemos de analizar esa fragmentación profesional que deriva en una fragmentación curricular en las escuelas de primaria, y sobre todo de secundaria (sin olvidarnos de la universitaria); hemos de ampliar la perspectiva del análisis y ver si esa fragmentación posibilita una mayor profundización o construcción de los conocimientos o si, al contrario, aumenta la superficialidad de estos.

2.1. ¿Fragmentar o no fragmentar? Esa es la cuestión

La fragmentación profesional que comporta la fragmentación curricular es una tendencia moderna de los sistemas educativos. Se fue incrementando paulatinamente en la enseñanza universitaria y pasó, por mimetismo, a las enseñanzas medias; por último, llegó a la enseñanza primaria. Esta fragmentación comporta también el rompimiento de una unidad académica de la profesión docente de maestros con grandes monólogos aislados, sin conexión entre ellos, que huyen de una mala homogeneización profesional que los hace a todos iguales con su especialización; de modo que surgen denominaciones diferentes por etapas, títulos especializados, carreras docentes diversas o menciones especializadas; lo que comporta la percepción de una excesiva sobrevaloración de lo que yo hago en relación con lo que hacen los otros (mi disciplina, mis niños, mis libros, mis cosas…). En este mismo sentido, es cierto que la fragmentación puede crear la ilusión de aumentar el prestigio de la profesión docente, ya que realiza una diferencia dentro de la homogeneidad profesional. Pero es una percepción que no beneficia a la enseñanza de las disciplinas y, por tanto,

al desarrollo educativo de la infancia y la juventud por los motivos esgrimidos anteriormente.

Las disciplinas son constructos complejos generados a lo largo de la historia. Una disciplina es un procedimiento académico que nos ayuda a entender un campo de conocimiento, pero no puede ser nunca una finalidad educativa en sí misma. Supone, en todo caso, un proceso para que se aprenda lo que sucedió, lo que pasa y lo que puede llegar a suceder. No podemos analizar las disciplinas académicas transformadas en algunas asignaturas sin tener en cuenta la realidad (científica, social, económica…) que envuelve hoy al alumnado y a la escuela. Si la visión de lo que pasó y de lo que pasa, el saber construido y producido, se estudia de forma fragmentaria y en un espacio de tiempo determinado, es fácil deducir que el saber docente puede convertirse en un saber más teórico (y no tanto de conocimiento práctico) y que ello no posibilita una integración intelectual; es fácil también caer en el desarrollo de un conocimiento irrelevante y, por supuesto, con una mirada reducida y fragmentada del saber y su relación con otros saberes.

La fragmentación curricular, y por ende profesional, comporta analizar el diseño y desarrollo del currículo en un tiempo y un espacio determinados, con una estructura y secuencia didáctica constreñida y excesivamente pautada, ya que comporta actividades específicas en un momento concreto y diferente entre las diversas disciplinas. Aunque parezca una paradoja, la especialización introduce en la enseñanza una concepción de mayor productividad en menor tiempo, y un tratamiento poco adecuado de la diversidad, pues necesita homogeneizar el conocimiento y, por tanto, los sujetos que aprenden. Y ello comporta un inicio de segregación mediante el currículo, una educación basada en una racionalidad técnica o instrumental que da más importancia al producto, a los fines, que al proceso.[20]

20. Shön, D. (1998) nos dice: «La racionalidad técnica es la herencia en el positivismo en siglo XIX, donde las únicas exposiciones significativas acerca del mundo eran aquellas basadas en la observación, y lo basaron en elementos irreductibles de experiencia sensorial, empezaron a ver la naturaleza como construcciones creadas para explicar los fenómenos observados, y la

2.2. Enseñar y aprender el saber para aumentar la calidad educativa

Como he comentado anteriormente, en la enseñanza primaria y, sobre todo, en la secundaria, la fragmentación ha ido en aumento. Cuando se comenta en diversos medios de comunicación, profesionales o no, que el alumnado actual carece, entre otras cosas, de esquemas amplios de conocimiento, de relaciones entre los mismos, de una determinada visión de la ciencia y la realidad, difícilmente se analiza que, entre otras cosas, es producto de la fragmentación curricular que se ha diseñado a lo largo de su vida escolar. Y el foco de culpabilización se desplaza hacia otros vericuetos empeorando el tema, como la falta de formación especializada de los profesores, sobre todo en lengua y matemáticas.[21] La solución que se aporta es ofrecer más formación, más especialización, ya que eso supondrá enseñar más y mejor. Es la falacia de que cuanto más sabe el profesor o profesora de un tema, mejor lo explicará, los alumnos aprenderán más sobre ello…, y ya integrarán ese conocimiento a lo largo del proceso educativo o a lo largo de su vida. Pero ya se sabe que no es cierto. Eso no quiere decir que no se han de saber los contenidos que se enseñan. El maestro y la maestra han de saber los contenidos, pero eso nunca es suficiente. Es cierto que cuanto más sepan, mejores maestros serán, pero necesitan otros elementos para provocar el aprendizaje de su alumnado.

Veamos algunas consecuencias de una mayor fragmentación curricular y profesional, lo que nos puede dar pistas sobre lo que está pasando en el siglo XXI en los centros de primaria y secundaria. Si trabajo lo mío (mi disciplina), no necesito conocer las relaciones, ni las articulaciones que existen entre los contenidos académicos que poseo (si es que he llegado a

---

ciencia se convirtió para ellos en un sistema hipotético-deductivo donde lo empírico podía ser sustentado mediante el experimento. La función de las escuelas profesionales era que los especialistas crearan teorías y que los técnicos las aplicaran en la práctica. Pero esta división refleja una jerarquía de clases de conocimiento que también constituía un estatus».

21. Y mucha responsabilidad tienen los informes internacionales que representan una forma determinada de ver la educación, el conocimiento y la ciudadanía.

entender las relaciones dentro de los que sé) y los que poseen otros colegas que explican otras cosas (por ejemplo música, artes, plástica, expresión…). La vida escolar queda así fragmentada, el saber queda atomizado y las relaciones entre los diferentes saberes deberán ser construidas por el alumnado mediante esquemas que no posee, que no se han desarrollado precisamente debido a la fragmentación curricular. No se desarrollan competencias, ya que cuesta hacer la transferencia a la realidad. Para que así fuera, la fragmentación debería ir acompañada de una coherencia en las prácticas docentes —que analizaremos más adelante— de los diversos profesores y profesoras que intervienen en un grupo de alumnos; pero eso tampoco lo facilita la división de los saberes.

La fragmentación también nos lleva a poner más énfasis en la instrucción, en las nociones, en los hechos, en los datos, en que eso que sé hay que incorporarlo al proceso cognitivo de los alumnos tal y como yo lo sé, tal y como yo lo programo (ya que programo mi disciplina organizando y seleccionado contenidos especializados), tal y como se estudia en los libros de forma descontextualizada (quizá no se ha analizado suficientemente que la fragmentación profesional comporta una dependencia del libro de texto o manual único, ya que es el que facilita el conocimiento concentrado de mi disciplina). El tiempo, el espacio dedicados a la disciplina no ayudarán a entender las diversas relaciones disciplinares y potenciarán una mayor transmisión verbal y conceptual de la disciplina en el aula, olvidando, a menudo, la perspectiva institucional y colectiva de enseñar y aprender conjuntamente en una institución educativa que prepara para la vida.

Por otra parte, mientras que en la actualidad se va introduciendo el currículo por competencias, para establecer perfiles integrales de nuestros alumnos y alumnas al finalizar unos estudios, la práctica de la fragmentación profesional y curricular no posibilitará desarrollar mayores competencias transversales (sean procedimentales, actitudinales o como les llamen), ya que la especialización tiene una fuerte tendencia hacia los saberes y nociones conceptuales aislados y adquiridos por mecanismos de memoria repetitiva. Es una paradoja. Las competencias necesitan visiones globales, metodologías

globalizadoras e interdisciplinarias y la fragmentación actual de las escuelas no lo posibilita. Ya se pueden hacer currículos por competencias, que si no se rompe con la fragmentación curricular, será imposible asumir esas competencias.

La sociedad ya no es lo que era antes (siempre está cambiando) y, como consecuencia, la enseñanza tampoco (relaciones entre sociedad, familia, comunidad, medios de comunicación, profesorado, alumnado, etc.), así como las situaciones que se dan en el aula. Si la sociedad ha ido cambiando, hemos de analizar si la fragmentación ayuda o no a comprender esa nueva realidad cambiante, si permite una visión más dinámica de los saberes y si son de utilidad para el aprendizaje de los diversos campos de conocimiento. Si la fragmentación no ayuda a ello, significa que entorpece y rechaza la perspectiva compleja de la realidad actual. Morin (2000) nos dice que la fragmentación de saberes (naturaleza/cultura, ciencias/humanidades, sujeto/objeto) conduce a una visión reduccionista para resolver problemas globales y fundamentales. He ahí uno de los males más peligrosos de esa especialización en la enseñanza.

Edgar Morin[22] (1921-…)

22. Edgar Morin, pseudónimo de Edgar Nahoum (1921-…), elabora la teoría del pensamiento complejo, donde la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante el «entendimiento transdisciplinar», por lo que se evita la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa. Para analizar su visión de la educación, ver Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Los **siete saberes necesarios para la educación del futuro** son:

- una educación que cure la ceguera del conocimiento,
- una educación que garantice el conocimiento pertinente,
- enseñar la condición humana,
- enseñar la identidad terrenal,
- enfrentar las incertidumbres,
- enseñar la comprensión,
- la ética del género humano.

Texto íntegro en: http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf (consultado en diciembre de 2012.)

Los siete saberes según Morin.

2.3. Aprender a aprender, sí, pero también aprender a integrar (y a desfragmentar)

Deberíamos repensar la fragmentación profesional en los diversos niveles en que se enseña al profesorado a aprender a enseñar: curricular, en la formación inicial del profesorado y en la formación permanente del profesorado.

La desfragmentación curricular es suficientemente conocida mediante los planteamientos alternativos de enfoques globalizadores,[23] multidisciplinarios[24] e interdisciplinarios[25] (Morin habla también de *transdisciplinariedad*) de hace tiempo, en un currículum integrado y no fragmentado en disciplinas académicas. Esto es, diseñar y desarrollar el currículum

23. El enfoque globalizador presenta los contenidos relacionados en torno a un tema que actúa como organizador y que promueve la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

24. En enfoques multidisciplinares, es el modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o la lente de una disciplina, pero incluyendo contenido de otras. El alumnado establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento.

25. El enfoque interdisciplinario, el saber proveniente de diferentes campos científicos. La interdisciplinariedad es una concepción holística de la realidad, es decir, la considera como un todo que es más que la suma de las partes. El docente realiza generalmente las relaciones entre los contenidos aportados.

mediante una organización en centros de interés,[26] en temas o problemas o en proyectos de trabajo multidisciplinar, o mediante metodologías similares.[27]

Enfoque multidisciplinario. Modo de organizar los proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o la lente de una disciplina, pero incluyendo contenido de otras. El estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas para integrar el conocimiento. (Drake, 1993)

Enfoque multidisciplinario. Es la yuxtaposición de varias disciplinas que enfocan un problema sin la intención deliberada de integrar los contenidos. (Meeth, 1978)

Enfoque multidisciplinario. Nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. (Piaget, 1979)

Enfoque interdisciplinario. Es un movimiento que parte de las disciplinas, que aportan contenidos de manera independiente al tema tratado. Estas aportaciones se basan en la lógica interna de cada disciplina. Las relaciones entre los contenidos aportados son realizadas generalmente por el docente, y el alumno las asimila posteriormente. Las aportaciones son principalmente de carácter conceptual, que son las que más definen a cada disciplina. (Sánchez Iglesia, 1995)

Enfoque interdisciplinario. Este enfoque es una experiencia de aprendizaje comprensivo que combina destrezas y preguntas de más de una disciplina para estudiar un tema central, un asunto, un concepto, una situación o una *inquiry*. (Smith y Johnson, 1994)

Enfoque interdisciplinario. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos. (Piaget, 1979)

26. Ovide Decroly (1871-1932), basándose en un enfoque globalizador, introdujo los centros de interés en las escuelas a principios del siglo xx. La obra *La función de la globalización y la enseñanza*, de 1929, está reeditada en 2007 con el título: *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

27. Para ampliar, ver Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Enfoque interdisciplinario. Visión del conocimiento y enfoque curricular que conscientemente utiliza la metodología y el lenguaje de más de una disciplina para examinar un tema central, un asunto, un problema o una experiencia. Debe utilizarse solamente cuando el problema presentado refleja la necesidad de superar la fragmentación. (Jacobs, 1989)

Hilda E. Quintana. En: http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/hquintana.html (consultado en diciembre de 2013).

Enfoques curriculares.

Fases usuales del método de proyectos

1. Informar: Durante la primera fase se recopilan las informaciones necesarias para la resolución del problema o tarea planteada. El planteamiento de los objetivos/tareas del proyecto ha de desarrollarse conjuntamente con todos los participantes del proyecto con el fin de lograr un alto grado de identificación y de motivación de cara a la realización del proyecto.
2. Planificar: La fase de planificación se caracteriza por la elaboración del plan de trabajo, los procesos metodológicos y la planificación de los instrumentos.
3. Decidir: Se debe decidir conjuntamente cuál de las posibles estrategias de solución se desea seguir.
4. Realización del proyecto: Durante la fase de realización del proyecto, la acción experimental e investigadora pasa a ocupar un lugar prioritario. La realización de las tareas de aprendizaje y trabajo, debe ser de la forma más autónoma posible.
5. Seguir: Una vez concluida la tarea, los mismos alumnas/os realizan una fase de autocontrol con el fin de aprender a evaluar mejor la calidad de su propio trabajo.
6. Valorar, reflexionar (evaluar): Una vez finalizado el proyecto se lleva a cabo una discusión final en la que el docente y los alumnas/os comentan y discuten conjuntamente los resultados conseguidos.

Adaptado de: http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf (consultado en diciembre de 2013).

El método de proyectos como metodología integradora.

Fases usuales de los centros de interés según O. Decroly

Los centros de interés constan de tres fases:

- 1.ª fase: observación. Esta etapa consiste en observar directa e indirectamente la realidad sobre lo que trata el centro de interés. Está basada en experiencias sensoriales y percepciones que ayudan al alumnado a conocer cualidades (nociones de peso, longitud…).
- 2.ª fase: asociación. Esta etapa surge después de determinar la realidad observada. Todo lo captado sirve de base para relacionar lo nuevo que el alumno debe aprender sobre el tema. Establece relaciones lógicas, espaciales, temporales y científicas entre objetos y sus cualidades, con todos estos conocimientos, los alumnos/as realizan comparaciones, ordenan, deducen conclusiones de causa y efecto, con todo esto forman sus esquemas mentales.
- 3ª fase: expresión. En esta etapa se expresan los conocimientos adquiridos sobre los centros de interés utilizando diferentes medios de expresión oral o escrito, como dibujos, escritura, canciones, gestos, etc., que comunican todo lo aprendido.

Aparte de muchos libros que tratan el tema, se pueden ver multitud de enlaces web como http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/orientacion/01apoyo/op03_b2.htm (consultado en diciembre de 2013).

Globalización mediante centros de interés.

Ovide Decroly (1871-1932). En el principio de globalización de Decroly, las disciplinas se organizan en cuatro áreas: la historia, en tanto asociación con el tiempo; la geografía con el espacio; las actividades expresivas (lenguaje, dibujo, música) y las de observación, que se concretan como exploración del espacio.

Es en el momento de establecer el currículum de magisterio, de formación inicial del profesorado cuando se debería incidir en aspectos que no faciliten la fragmentación profesional, como acceder a un conocimiento pedagógico general y un conocimiento didáctico específico que permita construir un marco conceptual, crítico y explicativo amplio y de referencia de las diversas disciplinas articuladas en diferentes propuestas curriculares mediante situaciones problemáticas multidisciplinares que se podrían trabajar como casos y que ayude al futuro profesor o profesora a seleccionar y organizar contenidos y actividades globalizadoras e interdisciplinares integrando los diversos conceptos de forma reflexiva y a comprender los diversos contextos donde ejercerá la profesión docente y, por supuesto, a realizar esa tarea con colegas desarrollando capacidades relacionales y de intercambio, y no de recetas didácticas. Aprender y aplicar metodologías globalizadoras e interdisciplinarias ayudaría a trasferir posteriormente metodologías desfragmentadoras en su práctica profesional.

Por otro lado, la formación permanente del profesorado será fundamental también para desaprender a fragmentar. Desde hace tiempo se aboga por desarrollar procesos de estudio, de investigación y de proyectos donde el profesorado desarrolle un proceso de análisis crítico y de reflexión dialógica sobre la práctica que le permita remover los supuestos que conforman dicha práctica, autorganizándose conjuntamente con otros colegas; que posibilite la aplicación de currículum integrados o currículos en acción mediante unidades didácticas, proyectos, centros de interés o situaciones problematizadoras. Si fuera de la escuela no se posibilita esa desfragmentación, habrá que llevarla a cabo desde dentro, con los colegas, en las programaciones de las clases. A mayor desfragmentación, mejor educación y, por tanto, más calidad.

CAPÍTULO 3
Escuela, calidad, inclusión, multiculturalidad e interculturalidad

> La diversidad de maneras de una nación a otra me afecta solamente por el placer de la variedad. Cada uno tiene su razón. Me parece que no he encontrado muchas maneras que no valgan tanto como la nuestra.
>
> Montaigne, *De la vanidad.*

La multiculturalidad. Para empezar no quiero entrar en el debate semántico de las diferencias entre multiculturalidad, intraculturalidad, interculturalidad[28] y hasta multiinterculturalidad, multiculturalismo (algunos autores prefieren este término). Depende, predominantemente, del área de influencia geográfica y académica. Utilizamos el término multiculturalidad como un enfoque global de inclusión en el sentido de incorporar las propuestas educativas inclusivas en proyectos de carácter educativo, social, y propositivo en cuanto al establecimiento de relaciones igualitarias entre diferentes culturas y etnias. O sea, la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural, así como el derecho a ella.

28. Aunque muchos autores consideran que el término multiculturalidad denota una situación estática de la sociedad; al contrario que la interculturalidad, que trata de reflejar de manera dinámica la interacción de diferentes culturas entre sí y se considera un término más educativo. A pesar de todo ello, utilizaremos en ese texto multiculturalidad e interculturalidad como sinónimos, partiendo de la base de que las culturas se interrelacionan y se enriquecen mutuamente.

El concepto o los conceptos están de moda. Es un término recurrente, «progresista»; y por tanto, se elaboran teorías, monográficos, jornadas, propuestas, conceptualizaciones, matices…, sobre todo en las tres últimas décadas. Hasta en los documentos oficiales educativos y propuestas curriculares aparece de forma permanente junto al concepto inclusión, como si su proyección en los papeles oficiales ya satisficiera una necesidad apremiante, ya cumpliera esa exigencia de la realidad. Todo ello ha supuesto una avalancha de información en el sistema educativo; tanta que parece que si no «practicas» la multiculturalidad o la inclusión, o quieres matizar alguna cosa sobre sus prácticas, puedes ser anatemizado profesional-

Multiculturalismo, según la Wikipedia, es un término polisémico que está sujeto a diversas y a veces contradictorias interpretaciones. En su sentido meramente descriptivo, puede designar la coexistencia de diferentes culturas en el seno de una misma entidad política territorial. Puede tener, asimismo, un sentido prescriptivo o normativo y designar diferentes políticas voluntaristas. El término surgió inicialmente en el mundo angloamericano como un modelo de política pública y como una filosofía o pensamiento social de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de globalización. Con el adjetivo multicultural se suele aludir a la variedad que presentan las culturas en la sociedad humana para resolver las mismas necesidades individuales, cuando todas ellas deberían poseer igualdad de posibilidades para desarrollarse social, económica y políticamente, con armonía, según sus tradiciones étnicas, religiosas e ideológicas.

mente en el campo de la enseñanza. Pero ¿qué es la multiculturalidad?, ¿qué significa introducirla en la enseñanza?

Si aceptamos la definición usual como el sinónimo de muchas culturas, de variedad, habría que definir primero esta variedad respecto a «qué» o a «quién», o simplemente, respecto a la cultura. ¿Qué cultura? Sería un craso error considerar la multiculturalidad como la unión de personas que son «normales» (y más próximas a nosotros) y otras que, por sus características físicas, psíquicas, motoras, comportamentales, raciales, religiosas, culturales… son diferentes «culturalmente». Tampoco es multiculturalidad la cazuela en la cual se han conseguido mezclar culturas muy diferentes y que ha acabado produciendo otra nueva. El multiculturalismo es reconocer la existencia de una sociedad plural y diferenciada y la necesidad de actuar respetuosamente, pero también es la promoción de las diferentes culturas y una relación convivencial plena entre los diversos grupos culturales. No es diluir las culturas diversificadas, sino respetarlas y compartirlas. Respetar las foráneas, pero respetar también las nativas.

Sin embargo, en la balanza de la multiculturalidad encontramos dos platillos; por un lado, los principios compartidos, el trabajo conjunto, los grandes objetivos, y por otro, el análisis específico, sin el cual difícilmente podremos iniciar y transformar la educación en nuestro entorno. No se puede negar que asumir la multiculturalidad es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico, sino también ideológico; lo cual debería ayudarnos a plantear un cuestionamiento constante del qué, del porqué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar y transformar los procesos sociales y educativos, sobre todo cuando alguna cultura foránea choca frontalmente con los principios de la cultura de acogida.

Cultura

El sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

Características de las culturas

1. Toda cultura tiene historicidad. Está inscrita en el tiempo y sufre influencias y modificaciones a lo largo de su devenir histórico.
2. Toda cultura es compleja. Por tratarse de un conglomerado de conocimientos, normas, costumbres, creencias, creaciones simbólicas y materiales, no se la puede reducir a un esquema lógico, sino que hay que describirla como un sistema en el que estos elementos interactúan y se modifican constantemente.
3. Todas las culturas son dinámicas. Por estar insertas en el devenir histórico y en un ámbito geográfico determinado, estos factores son modificados por la propia sociedad o por factores externos que requieren cambios técnicos, productivos, de organización y jerarquías sociales. Solo su caracterización exterior caricaturiza su estabilidad, transformándolas en un todo estático.
4. Ninguna cultura está exenta de contradicciones. Según se manifiesten sus dinámicas sociales y productivas, se darán tensiones entre grupos e individuos sobre la interpretación de sus creencias, las discrepancias sobre el orden jerárquico establecido, la aceptación o modificación parcial de las normas de conducta social, los conflictos entre sectores productivos, geográficos, lingüísticos, religiosos.
5. Todas las culturas son heterogéneas. Solo el estereotipo y la ignorancia del observador pueden calificar a una sociedad de homogénea. En una sociedad cualquiera, en cualquier grado de desarrollo técnico en el que se encuentre, entre sus miembros existe diversidad de intereses, concepciones cosmogónicas, escalas de valores, necesidades vitales, comportamientos cotidianos tan variados como los que supuestamente les diferencian y distancian de otras culturas.
6. Cada cultura está sometida a influencias internas y externas. Las culturas son permeables tanto a efectos positivos como negativos del contexto en el que se encuentran inmersas. La mundialización les afecta a todas. Genera hegemonías, crisis de identidad, migraciones voluntarias y forzosas, conflictos y alianzas.
7. Las culturas que están en contacto se influyen mutuamente, sea a través de la convivencia, el conflicto, los intercambios comerciales, religiosos, lingüísticos o de conocimientos tanto teóricos como prácticos. En todas las culturas hay infinidad de elementos «mestizos» que se manifiestan con mayor o menor fuerza según la relación de poder que exista entre esas culturas en contacto.

Plog y Bates (1980). Citado en Graciela Malgesini y Carlos Jiménez (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (pág. 64). Madrid: La Cueva del Oso.

> Es imprescindible considerar, en primer lugar, que todos somos diferentes, diversos en nuestro propio entorno, sea este cual sea. Probablemente lo que marca finalmente la idiosincrasia de la diferencia es la manera como las personas establecen relaciones con su contexto próximo, vivido de una manera global. Por tanto, asumir la multiculturalidad supone reconocer el derecho a la diferencia como un enriquecimiento educativo y social. Pero aunque todos seamos diferentes, algo nos une, y esa unión es la cultura común (religiosa, doméstica, social, lingüística, gastronómica, etc.). El debate está en cómo introducir e incluir nuevas culturas en el contexto educativo y aceptarlas sin romper los lazos de la cultura existente en el contexto propio. De ahí que el debate no sea la asimilación ni la disolución, sino el compartirlas dentro de los principios democráticos y de derechos humanos. Según las Naciones Unidas, los derechos humanos internacionales están reconocidos universalmente con independencia de las diferencias culturales, pero su aplicación práctica sí exige sensibilidad respecto de la cultura.
>
> En: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf (consultado en diciembre de 2013).

No se puede establecer una «norma» única educativa, y quizá, esta multiculturalidad habría que buscarla en las distintas normas que cada cual lleva a cabo (a veces de forma inconsciente), sea cual sea su idiosincrasia. Por tanto, multiculturalidad también es sinónimo de pluralismo compartido, de democracia si se hace bien. Pero no podemos confundir democracia con saltarse principios que hemos tardado siglos en conquistar.

Es evidente que la norma escolar no fue pensada y desarrollada para la multiculturalidad de individuos, sino para la generalidad, la uniformización, la aplicación de un modelo asimilacionista o segregador, privando a un colectivo de su derecho a ser educados con las mismas garantías que el resto de ciudadanos. Es necesario, por tanto, al hablar de educar en la multiculturalidad, hablar de cambiar las actitudes del profesorado y de la escuela como institución; cambiar las relaciones que en ella se producen; cambiar, en fin, el proceso educativo institucionalizado. No asumir un modelo de comprensión cultural o de competencia cultural tecnificado, sino un modelo de emancipación cultural y reconstrucción social

donde la cultura de grupos dispares sea un valor positivo y la educación multicultural promueva la emancipación cultural y la mejora social del alumnado, aumentando su autoconcepto y expectativas, rompiendo el círculo de falta de oportunidades que, a veces, envuelve a algunos grupos de cultura distinta a la nuestra.

Y aquí, la actitud —también las políticas educativas, por supuesto— del profesorado es fundamental. Muchos profesores, en el día a día de las aulas, se preguntan cómo introducir realmente esa multiculturalidad y respetar la diferencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, cómo insertar en los valores y actitudes del alumnado ese respeto real a todos los que conforman la humanidad y qué hacer con temas culturales con los que no estamos de acuerdo o vulneran ciertos principios básicos en nuestro contexto. ¿Por dónde empezar? Y nos lanzamos —como siempre ocurre en la educación— a la búsqueda de soluciones que mitiguen la angustia de esa responsabilidad educativa y social que es la multiculturalidad, ya que, superadora de las barreras institucionales, se ha convertido en una exigencia social.

La multiculturalidad y la interculturalidad no deben introducirse únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas, como un simple refuerzo informativo, mediante técnicas educativas, libros varios, sino que deberíamos introducirla en las estructuras de la organización educativa. La multiculturalidad en las escuelas no se puede entender como una simple actuación para facilitar la inclusión social o aprendizajes de alumnos de otra procedencia cultural; no es únicamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular al alumnado desmotivado; no es solo dar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual. La multiculturalidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales; como una ideología; una forma de ver el mundo, la educación y la vida. Debemos cambiar, o poner en cuarentena, lo que parece inamovible con pequeños cambios formales desde hace más de un siglo: nos referimos, por ejemplo, a la organización de la institución educativa en aulas; horarios; agrupaciones de alumnos por edades; organización espacial del

aula, tutorías; canales de comunicación con los padres y la comunidad; adecuación a la realidad laboral y familiar; mobiliario; distribución de tiempos y espacios... Es introducir una convivencia de realidades plurales que enriquezcan a la institución educativa y al aula con las diferencias, las similitudes y las necesidades del alumnado, teniendo un proyecto multicultural de respeto a todas las culturas y analizando qué elementos pueden promover fricciones sociales entre el alumnado o entre la comunidad.

3.1. Todos somos diferentes, ¿no?

El desarrollo pedagógico de la multiculturalidad —algunos autores, como hemos dicho anteriormente, la transforman en la educación en la interculturalidad—[29] no nace de la nada, sino que posee una historia que se encuentra en los documentos y acciones de movimientos pedagógicos y de los grupos educativos más progresistas desde hace años. El debate sobre la homogeneización y los circuitos segregadores que establecía la educación viene de hace un tiempo y vuelve cuando aparece una ideología conservadora que pretende transformar el sistema educativo según sus intereses.

Ciertamente, en anteriores épocas aún no se hablaba de multiculturalidad y la diferencia se aplicaba en términos más restrictivos, se hablaba más de homogeneidad. La multiculturalidad, la integración, la inclusión y la diversidad son términos nuevos y posmodernos que provienen de otros campos sociales. En ese momento se hablaba de individualizar, personalizar, compensar; de fracaso, dificultades, igualdad de oportunidades, heterogeneidad, homogeneización... El tiempo pasa y los lenguajes cambian, y últimamente el educativo ha cambiado mucho. Era un lenguaje diferente, pero el concepto

29. Teresa Aguado (1996: 54) nos dirá: «Definimos la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la *valoración* de la diversidad cultural, busca la *reforma* de la escuela como totalidad para incrementar la *equidad* educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la *comunicación* y competencia interculturales, y *apoyar* el *cambio social* según principios de *justicia* social».

y el proceso que se quería desarrollar era el mismo… Quería decir: ¿Qué podemos hacer en las clases para no participar en una selección cultural y educativa, sino al contrario, para que todos los alumnos y las alumnas de procedencia diferente, de procedencia cultural diversa, sean atendidos adecuadamente y puedan interiorizar en su vida ese respeto a la diferencia, puedan vivir la democracia y no caer en la exclusión social? ¿Qué pasa en las aulas con los que pertenecen a colectivos sociales diferentes culturalmente a la mayoría del aula? ¿Cómo desarrollar un proceso educativo para potenciar un concepto de vivir en la igualdad pero convivir en la multiculturalidad? En aquella época, como ahora, eran más que preguntas: suponía todo un cúmulo de problemas que había que resolver. Y aún no hemos encontrado todas las respuestas, pues la llegada masiva de muchas y diferentes culturas ha sido un fenómeno nuevo en los últimos años. Mas la segregación nunca será la respuesta.

La escuela está desconcertada buscando respuesta a muchas preguntas sobre la multiculturalidad, ya que la escuela fue pensada en la modernidad para la selección y uniformización, en un concepto de negación de la diversidad. El profesorado se encontraba muy bien dentro de su estatismo educativo, o si se prefiere también, de la homogeneización y estandarización de la educación. Ante la homogeneización, se han dado tradicionalmente diversas soluciones: escuelas diferentes para niños diferentes, aulas distintas para niños distintos y horarios distintos para niños diferentes; y como máximo, la folclorización, o sea, la aproximación a determinadas culturas mediante sus tradiciones, costumbres, leyendas y refranes populares. Estas eran las «soluciones» habituales a la respuesta a la diferencia.

También el profesorado sabía que el ambiente influye mucho en el desarrollo cognoscitivo, afectivo y conativo, pero pensaban que en un momento determinado no podía influir tanto. Como consecuencia, todos los que tratan con niños y niñas y adolescentes, cuando entran en las aulas se dan cuenta de que todos son diferentes, pero no únicamente por sus características innatas; no por el ambiente, sino por la relación que se establece entre todos.

Cognoscitivo. Está formado por las percepciones y creencias hacia un objeto, así como por la información que tenemos sobre un objeto. El componente cognoscitivo de la actitud comprende las percepciones, las opiniones y las creencias de las personas. Se refiere al proceso del pensamiento, con especial énfasis en la racionalidad y en la lógica.

Afectivo. Es el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. Es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones —que se caracterizan por su componente cognoscitivo.

Conductual o conativo. Es el componente activo de la actitud. El componente de la conducta en una actitud se refiere a la tendencia de la persona a actuar sobre algo o sobre alguien de una manera determinada. Las actitudes son determinantes sobre la conducta, ya que están ligadas a la percepción, a la personalidad y a la motivación. Una actitud es un sentimiento o estado mental positivo o negativo de buena disposición, conseguido y organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia específica sobre la respuesta de la persona a los demás, a los objetos y a las situaciones.

En: http://www.mitecnologico.com/Main/ComponentesCognoscitivoAfectivoYConativo (consultado en diciembre de 2013).

La relación entre las personas.

Todos somos diferentes por la interacción entre lo que soy (nivel intelectual, motivación, interés, conocimientos anteriores…), de dónde vengo y dónde estoy (situación social, factores actuales, el ambiente, el entorno…). Pero las respuestas a cómo solucionar el problema de la selección en todos sus grados y cómo concienciar al alumnado para el respecto a esa diferencia quedan pendientes. No por eso hemos de decir que todo es nuevo.

La multiculturalidad recupera toda la tradición de un concepto ya trabajado desde principios de siglo por el activismo, por la escuela nueva, activa, que es, por supuesto, producto de una ideología y una visión progresista de la educación: la individualización (o más bien adecuación) y su equilibrio con el trabajo cooperativo, en contra de la clase para todos. Los teóricos, los libros, los grandes o pequeños tratados que intentan dar soluciones generales (cuando todos sabemos que no existen en la práctica educativa) profundizaban en ese término mágico:

la individualización, el contexto y su equilibrio en la cooperación. Hoy día, bien entendida y con otra ideología social, sería el desarrollo de la multiculturalidad. Hace años que el tema va circulando por el discurso pedagógico. Se está analizando mediante un aprendizaje dialógico[30] que incorpora el aprendizaje cooperativo, intentando conseguir una igualdad basada en la diferencia y una lucha contra la exclusión social de las minorías culturales. El derecho a la diferencia es también el derecho a la igualdad de oportunidades. El aprendizaje dialógico pretende potenciar el diálogo entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre estas en el aula y en la escuela.

Paolo Freire decía:

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es si se prohíbe que otros sean.
9. La pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva es una farsa.

30. Ver Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Hay varias ediciones actuales (por ejemplo, en 2007 en Siglo XXI, editores de México).

13. El hombre es hombre y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando el mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados «ignorantes» son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una «cultura del silencio».
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación.
20. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la **humanización** del hombre.

En: http://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire
(consultado en diciembre de 2013).

La enseñanza según P. Freire.

Otro tema muy conocido, producto de la misma época y tendencia pedagógica, y que se recupera en el debate de la multiculturalidad, era el de la heterogeneidad en contraposición a homogeneidad. El debate, años atrás, consistía en responder a la pregunta: ¿Hacemos grupos homogéneos o heterogéneos? Hoy en día nos acerca a una tendencia creciente: ¿Cómo introducir una individualización equilibrada que favorezca y pueda construir la multiculturalidad en las aulas y las instituciones educativas?

Y mientras se construía ese discurso, llegaban las consecuencias sociales de la no multiculturalidad: racismo, xenofobia, intolerancia… La no multiculturalidad ya no es aquella «anécdota» de pequeños enfrentamientos en los pueblos o en los patios entre culturas diversas, sino que asume características de tragedia y de vergüenza.

3.2. Algunas reflexiones sobre el cambio educativo y la multiculturalidad

Decíamos que no podemos educar en la multiculturalidad sin cambiar lo que pensamos sobre la teoría y la práctica de la educación. Pero el cambio educativo tiene dos retos fundamentales: hacer que en la educación institucionalizada seamos capaces de ayudar al alumnado a crecer y a desarrollarse como personas, permitiéndoles la adquisición de capacidades básicas tanto de tipo intelectual como de autoconocimiento, de autonomía personal y de socialización, y facilitar que en las instituciones educativas tengan cabida y reconocimiento todas las diferentes capacidades; partir de un concepto dinámico de cultura e identidad cultural, diferentes ritmos de trabajo, expectativas, estilos cognitivos y de aprendizaje, motivaciones, etnias, valores culturales de todos los niños, niñas y adolescentes.

Adecuar la enseñanza a la multiculturalidad de los sujetos que conviven en las instituciones escolares no es tarea sencilla, y el éxito en los resultados dependerá, en gran medida, de la capacidad de actuar autónomamente tanto por parte del profesorado como de los alumnos y alumnas, sujetos de este proceso.

¿Pero cómo introducir ese cambio en el sistema educativo? ¿Qué puede hacer esa institución del sistema educativo llamada escuela que continúa siendo muy similar a la de tiempos pasados? ¿Qué se puede hacer en las instituciones educativas y en las aulas?

Desde mi punto de vista, en primer lugar hay que reflexionar y superar viejos discursos. La heterogeneidad, la individualización y el trabajo cooperativo y dialógico con participación de la comunidad educativa son tres ángulos del mismo triángulo. La participación de la comunidad es imprescindible para el trabajo de la multiculturalidad, ya que esta solo es posible en un ambiente de comunicación abierto y flexible, adaptado al contexto y que permite la libre expresión del profesorado, del alumnado y de la comunidad. Se ha de resquebrajar la antinomia profesorado-padres. La escuela no se ha de abrir únicamente para dejar entrar lo externo, como siempre se ha dicho (ahora ya está dentro, se quiera o no se quiera), sino para confundirse con la comunidad del exterior. Ha de romper el monopolio del saber por

parte del profesorado y constituir en el contexto una comunidad de aprendizaje; compartir el conocimiento con el contexto.

Posteriormente, cabe realizar un examen individual del trabajo del profesorado en el aula (lenguaje, actitudes, libros, materiales, comentarios…), conjuntamente con los colegas (colegialidad, trabajo en grupo, actividades conjuntas, comunicación, proyectos, creación de grupos para temas de multiculturalidad…) y el contexto (participación, grupos, familias, relaciones sociales, tribus, publicidad, medios de comunicación…). Aceptar la multiculturalidad implica facilitar la flexibilidad curricular, cambiar la cultura de la institución y las estructuras educativas. Superar la cultura del individualismo tan históricamente arraigada en las instituciones educativas por una cultura del trabajo compartido. Pero ¿toda la multiculturalidad?

3.3. La multiculturalidad se transforma en las escuelas

Actualmente la multiculturalidad como concepto usual en los procesos administrativos no puede alinearse con la burocracia ni con la uniformización que tanto suele gustar a las administraciones, sino que encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al entorno, en la autonomía, participación y corresponsabilización de una gestión democrática con todos los miembros de la comunidad. La multiculturalidad, ahondando en los principios de colegialidad, democracia y participación, debe encontrar su importante lugar en las instituciones educativas. La participación del profesorado y la comunidad es imprescindible para desarrollar esos procesos de multiculturalidad y para ir asumiendo una no dependencia.

La multiculturalidad es una labor de interacción colectiva, de trabajo colaborativo y, aunque se desarrolle en cualquier lugar donde pueda participar un docente, alcanza sus verdaderas características en el trabajo en el interior de las instituciones educativas, donde se dan unas determinadas estructuras, prácticas, conceptos, intereses y valores. La labor colectiva da un sentido más duradero y real a la multiculturalidad. Ello es así porque está ligada a un proyecto propio, enraizado en el contexto en el que se ha planteado la discusión de los valores y finalidades y se

han buscado las circunstancias más favorables para desarrollar la labor profesional. Es un proyecto compartido donde se han analizado y discutido los principios que no son compatibles con la democracia o entran en conflicto con valores importantes que hemos tardado muchos siglos en conquistar.

La multiculturalidad que se pretende en la enseñanza no puede definirse en términos de abstracción, sino que, por el contrario, tiene que ir ligada a un análisis de la realidad social actual (sus valores predominantes, los principios democráticos, los valores sociales, los rasgos más característicos, las relaciones de poder, las contradicciones…), desde la realidad macrosocial a la microsocial. Esta última es también muy significativa, ya que se ha de considerar la multiculturalidad como un proyecto socioeducativo enmarcado en un determinado contexto, y algunas de las características de este proyecto tienen que ser la participación y la autonomía. La autonomía no ha de ser únicamente una reivindicación profesional, sino un proceso educativo, porque sin autonomía no aparece la posibilidad de actuar y elaborar criterios propios; por tanto, todo lo que la persona construye fuera de la autonomía puede ser destruido rápidamente. La autonomía del profesorado es un elemento fundamental en la pedagogía del siglo XXI. Y una conquista que aún se ha de realizar.

Así pues, el análisis específico de nuestra realidad educativa y social nos ha de permitir, por parte del profesorado, compartir la experiencia humana posibilitando aprender de los demás, y, por parte del alumnado, tener en cuenta sus características diferenciales y compensar aquellas diferencias que son discriminatorias, buscando diferentes estrategias didácticas que no perjudiquen la autoimagen del alumnado o impliquen algún tipo de segregación o jerarquización.

La construcción, elaboración y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares contextualizados y al servicio de los alumnos requiere la formación de equipos docentes cohesionados, una autonomía de las instituciones educativas tanto a nivel pedagógico como a nivel organizativo y una administración colaboradora políticamente capaz de compensar las desigualdades socioculturales, territoriales y económicas, de apoyar proyectos pedagógicos elaborados por las instituciones educativas, de ceder más poder real al profesorado y a la comunidad educa-

tiva. Es necesario, por tanto, una gran optatividad en el currículum, transformarlo en un currículum multicultural.

A fin de que estos propósitos se conviertan en una realidad y que cada vez sean más numerosos los profesores y profesoras con este espíritu, la institución educativa necesita generar una actitud de autocontrol, de intercambio de ideas, de experiencias, de propuestas, de proyectos, de materiales y de apertura a la comunidad, de dialogo con la comunidad, etc. Una actitud contraria significaría encerrarse en sí misma, depender de personas e instituciones ajenas a la práctica profesional. Volver o permanecer en la pedagogía del subsidio, de la manipulación y de la hegemonía de cualquier poder; recaer en las «buenas» teorías con una mala práctica. Para evitar este peligro es necesario crear mecanismos de participación colectiva donde el intercambio asuma el objetivo principal. Sin la discusión, el trabajo en común, la divulgación entre compañeros, la apertura al exterior y el hecho de compartir los proyectos de la institución educativa, las experiencias de multiculturalidad pueden parecer islotes en medio de un océano de indiferencia o hipocresía.

Si queremos que la multiculturalidad sea una labor mayoritaria y no de minorías, el profesorado debe disponer de tiempo para discutir y compartir problemas y soluciones, así como para elaborar los proyectos y el material que utilizará en la intervención educativa, lo que significa participar en el trabajo en común, tan necesario en cualquier actividad profesional.

3.4. El espacio educativo multicultural o intercultural

Si queremos desarrollar una educación multicultural, hemos de ampliar la noción de aula y de las posibilidades y funciones educativas de este espacio. Ya no es necesariamente el lugar entre cuatro paredes, sino cualquier ámbito donde se establezca una relación educativa entre los propios alumnos y entre el profesorado y el alumnado. Dicha reconceptualización amplía el grado de responsabilidad y de autonomía de los profesionales en su gestión y destaca el papel activo que también posee el propio alumnado en la regulación de los intercambios, así como los parámetros de referencia bajo los que actúan: el tiempo, los

espacios, las normas, sus referentes y los estilos comunicativos; todo ello posee un enorme potencial explicativo y de posibilidades formativas y autoformativas sobre el profesorado.

Entre las nuevas conceptualizaciones que las distintas líneas de trabajo han hecho emerger sobre el aula, destacamos:

- Las aulas deberían ser contextos que permitan la elaboración, por parte de los individuos, de una cultura propia en el seno del grupo, y no solo la reproducción estandarizada de la cultura social o académica dominantes.
- Debería ser un contexto relevante para la elaboración, por parte de los propios integrantes, de sus propias concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de las tareas realizadas, las experiencias y las interacciones vividas.
- En tanto que contexto comunicativo didáctico, las clases deberían generar múltiples situaciones de comunicación y de uso tanto del lenguaje oral y escrito como de los diversos códigos de relación interpersonal, a partir de los niveles, registros y códigos del propio alumnado.
- El aula debería ser un espacio significativo en la toma de conciencia del individuo como ser social y para la realización del aprendizaje de las relaciones de poder, ya sea entre adulto y alumnos o entre iguales.
- Todas las personas que ocupan los espacios educativos deberían desarrollar papeles de agente activo en la construcción de normas, en la reelaboración de las normas sociales, de los valores y en la construcción de reglas de relación social.
- En estos contextos se deberían dar procesos extraordinariamente relevantes en la elaboración práctica y en su interiorización de conceptos fundamentales para la organización del aprendizaje: el valor de uso del tiempo y su organización, el uso de los espacios o las nociones de lo que se entiende por trabajo o trabajar, de lo que es enseñar y de lo que significa aprender.
- En las aulas se deberían dar situaciones que generan conductas de carácter afectivo y de naturaleza psicodinámica, como el interés, la persistencia de una determinada actitud, la seguridad, etc.; o sus contrarios, los cuales van a desempeñar el papel de los aprendizajes.

- Los efectos de naturaleza social y afectiva que se generan en el seno del grupo son extraordinariamente importantes para los individuos, porque inciden en su propia autoestima y porque mitigan el impacto de una determinada acción educativa o institucional sobre el individuo. Se debe potenciar el aprendizaje cooperativo.
- En tanto que espacio social, el aula debería generar en el individuo oportunidades para la reelaboración de imágenes más o menos positivas sobre sí mismo y para la reinterpretación del ser social de cada uno de sus componentes, a partir de las situaciones vividas. Ha de permitir vivir la democracia.

Todo ello ha de favorecer el establecimiento de las relaciones humanas entre profesorado, alumnado y comunidad, y ha de crear en la escuela espacios adecuados de convivencia, ofreciendo una acción tutorial compartida y potenciando experiencias de enseñanza-aprendizaje vitales. Hay que analizar ese cruzamiento de culturas que tenemos en la educación práctica con los alumnos: unas a favor de unos indicadores de vida construida en la multiculturalidad y otras con una gran presión externa, de indicadores por la competitividad y la intolerancia; hay que ver la educación como la posibilidad de que todos trabajen según sus necesidades y según sus posibilidades desarrollando trabajos abiertos que generen autoestima y permitan compartir principios democráticos.

Decíamos anteriormente que no deberíamos ver la multiculturalidad como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética, ideológica y política que han de asumir los equipos docentes. Estos tienen que decidir y concretar qué aspectos de la multiculturalidad cabe atender; cómo actuar delante de ella; con qué recursos, cuándo y hasta cuándo lo han de hacer; qué limites existen… Y lo han de explicar en sus proyectos educativos y curriculares. La escuela deberá marcar los límites, teniendo muy claro qué tipo de situaciones y problemas debe asumir, y cuál debe de ser la colaboración con los especialistas. No basta con cambiar a las personas para cambiar la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar a las personas y los contextos educativos y sociales. Incidiendo en las personas y en

los contextos cambiaremos la educación; entonces empezaremos a cambiar muchas cosas, entre ellas a ver y a hacer ver a la humanidad cómo es: un conglomerado de diferencias, culturas, religiones, conocimientos, capacidades, ritmos de aprendizaje, etnias… que nos permite denominarnos seres humanos.

En definitiva, el desarrollo de la multiculturalidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento compartido entre profesorado, alumnado y comunidad para construir un proyecto educativo; debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa. El análisis crítico de la realidad es un primer paso para entrever las contradicciones que se hallan entre la realidad social y los valores de una educación a la medida de la persona. La multiculturalidad debe apostar por introducir el análisis y la denuncia de estas contradicciones y establecer los caminos para un trabajo transformador, para no caer en prácticas «modernizadoras» que suelen ser igualmente reproductoras. Esto implica también no reducir la multiculturalidad a la mera intervención técnica educativa de todo revuelto, sino salir de las paredes de las aulas e instituciones educativas para colaborar o asumir protagonismos en otras actividades sociales. Una educación en la multiculturalidad debe ser aquella en la que se produzca intercambio, ya que solo en este intercambio se puede producir un cierto enriquecimiento y, en consonancia, un crecimiento personal, aprender tanto como se pueda a partir de aquello que ya se sabe. Pero también se ha deentender la multiculturalidad como ese proceso nunca acabado de aprender a enseñar a aprender. No hay procesos ideales para siempre, y la diversidad cultural en el proceso educativo no debe ser un elemento segregador o diferenciador, sino un elemento enriquecedor, integrador y articulador. O sea, solo cabe caminar hacia la inclusión cultural pluralista.[31]

31. «El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura solo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural» (Sales, A. y García, R., 1997, pág. 65).

CAPÍTULO 4

La calidad educativa no solo está en la escuela

La educación ha de servir para consolidar la democracia de los pueblos, y para ello debe favorecer un proceso democrático en sus enseñanzas. Hoy en día queda mucho por hacer: hay que vencer las grandes desigualdades, aumentar las expectativas de muchos niños y adultos. La educación ha de llegar a ser un derecho de todos y no de los privilegiados del planeta. La educación es patrimonio de la humanidad; y todos, sin excepción, tienen y deben tener derecho a ella.

Los acontecimientos sociales del final del último cuarto del siglo pasado llevaron a la escuela, como institución educativa, a una crisis de identidad, en el sentido de encontrar el nuevo papel que se la iba asignando. Si la escuela sufre una crisis, los profesionales que trabajan en ella la comparten y la padecen. Por eso encontramos todavía muchos maestros y maestras desorientados sobre su papel en la educación de la población. Como hemos ido repitiendo a lo largo de este libro —es un tema recurrente en él—, la escuela ya no es la que era hace años (y no puede serlo) ni el profesorado tiene el mismo papel. Sus funciones han cambiado, como siempre han ido cambiando con el paso del tiempo; por lo tanto, el profesorado tiene que cambiar su forma de trabajar en el centro y en las aulas. Y uno de los motivos de la crisis es que la escuela había perdido su «autoridad educativa». Ya no es posible educar a niños, niñas y adolescentes en las escuelas, o, mejor dicho, solo en las escuelas. El contexto se ha hecho más vigoroso; no es coherente con la educación que se pretende enseñar en las

escuelas, sino que la sociedad ha tomado diversos rumbos, no coincidentes en muchos casos. Por esta razón aumenta la exclusión social, el abandono y el absentismo escolar.

Todo eso, y mucho más, provoca la búsqueda de alternativas a la escolarización democrática de toda la población, y sin excluir a nadie. La escuela, tal y como la conocemos, creada en la modernidad del siglo XVIII, consolidada en sus funciones de educación de la ciudadanía en el siglo XIX y renovada por los movimientos de escuela nueva durante el siglo XX, intenta educar a niños del siglo XXI con maestros formados en procedimientos educativos del siglo XX. No es nada extraño que desde los movimientos más inquietos en pro y desde la lucha por una mejor educación de la infancia se busquen alternativas de cambio. Una de las posibles alternativas que ha surgido en los últimos años es convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje que, en términos amplios, viene a decir que se ha de contar con la comunidad que envuelve al educando —o sea, que la escuela se muestra impotente para educar ella sola a todos los niños en una sociedad democrática—, necesita la intervención, de pleno derecho, de todas las instancias de socialización que intervienen en la educación de los niños en un determinado contexto (familia, asociaciones, empresas, organismos oficiales, voluntarios, administraciones…).[32] Es una alternativa para que todo el mundo logre los aprendizajes que le permitan desarrollarse en la sociedad del futuro, evitar el fracaso escolar, la desigualdad de aprendizajes y la exclusión social de muchos niños y niñas. Y eso es perentorio en las escuelas: el medio social que las envuelve es un contexto de fragilidad hacia la exclusión social.

Cuando se habla de comunidad de aprendizaje —aunque es preferible que no haya solo un modelo, ya que no es una metodología, sino un proceso de cambio escolar— coincidimos en que transformar o pensar la escuela como comunidad de aprendizaje es convertirla en un verdadero agente de transformación social (la escuela es una de las principales instituciones culturales del territorio), al conseguir un mayor aprendizaje del alumnado potenciando su autoestima (y, por

32. También se habla de ecología del aprendizaje.

supuesto, la del profesorado) y permitir que se adquieran unos conocimientos y habilidades durante su escolarización que les proporcione una igualdad de oportunidades respecto al resto de alumnos escolarizados en condiciones más favorables. A partir de aquí se plantea una escuela donde la participación, la cooperación y la solidaridad entre todos forman la comunidad educativa con el objetivo de mejorar la educación de niños, niñas o adolescentes. No solo se aprende en la escuela, sino en todo el contexto que envuelve a la escuela y que influye en la infancia y adolescencia.

El contexto es necesario, pero también la escuela debería convertirse en una comunidad de práctica entre los profesionales que trabajan en ella para intercambiarse problemas, proyectos, ideas, desengaños, éxitos, etc., así como en una comunidad de práctica formativa cuando todos conjuntamente elaboran y trabajan proyectos de formación. Eso diferenciaría las reuniones burocráticas de las reuniones de trabajo. Lo tratamos más adelante en un capítulo específico.

4.1. El necesario cambio en la organización de la escuela

Transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje,[33] de práctica y formativa comporta un importante cambio en las relaciones de poder en la misma. Es imprescindible el cambio de la organización de la escuela, puesto que está supeditada a los objetivos y a las tareas propuestas por todos. A partir de este momento, la organización está supeditada a las prioridades definidas por la comunidad, aunque, según mi punto de vista, el peso más importante lo debe tener el profesorado.

El edificio escolar como estructura arquitectónica y la forma de organizarse dentro de él corresponden, actualmente, a una escuela del pasado, de la industrialización, pensada para enseñar a niños y el trabajo del profesorado de otras épocas. El nuevo proyecto educativo comunitario necesita una or-

33. Ver: AA. VV. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó/Laboratorio Educativo.

ganización diferente que busque fórmulas alternativas en la organización escolar tradicional. Es necesaria una organización escolar no estática y participativa que posibilite un mejor aprendizaje; romper el aislamiento del profesorado, la estructura de aulas cerradas y que el liderazgo escolar sea compartido. Ello comporta posibilitar un nuevo papel del consejo escolar, del equipo directivo (es muy importante, puesto que facilita las reuniones, ofrece información, posibilita la comunicación, valora el trabajo, delega funciones y tiene un papel clave en el desarrollo de la comunidad, sobre todo como estimulador y dinamizador de las medidas de transformación que se emprenden) y un nuevo papel de las personas de dentro y fuera de la escuela que participan en todo tipo de trabajo de la institución.

La organización escolar ayudará a que se definan las funciones de todos los que participan en la educación y a que sirvan como instrumentos de participación de todos los miembros de la comunidad.

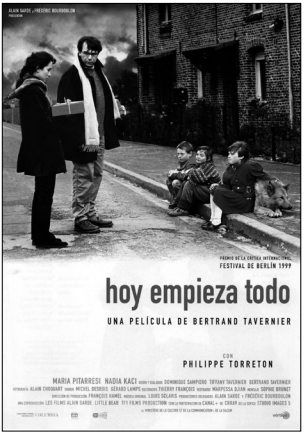
> Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que se va a cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas… Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos que influyen en el proceso de cambio, tales como los departamentos de gobierno, las agencias intermedias, las universidades, las federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros. (Fullan, 1982, IX)

El cambio en la organización comporta la organización de comisiones de trabajo, la organización de todo el personal que participa, la optimización de recursos, la delegación de responsabilidades y el aumento de los servicios del centro y la organización del aula, porque la experiencia plantea una nueva

configuración de los grupos, horarios, entrada, salida, patios, comedor, biblioteca, espacios…, una optimización real del espacio escolar y del tiempo de actividades del alumnado, una metodología basada en los agrupamientos flexibles y el aprendizaje cooperativo.

4.2. Algunos puntos de vista en las comunidades de aprendizaje

Desde el punto de vista social, la comunidad es una propuesta orientada a la construcción de escenarios educativos innovadores dentro y fuera de la escuela, mediante la participación de varios agentes sociales[34] que conforman la comunidad: el alumnado, los equipos docentes, las familias, la comunidad local, etc. Cada uno de estos agentes aporta elementos valiosos al programa que contribuyen a que este perdure a largo plazo.



Sinopsis*:*
Daniel Lefebre, de 40 años, dirige una escuela infantil en un barrio marginal de Hernaing, población minera del norte de Francia. En el pequeño pueblo, el 30% de la población está en paro a causa de la crisis de la minería. Un día, la madre de una de las alumnas llega borracha a la escuela, sufre un colapso y dejá allí a su bebé y a su hija de cinco años. El profesor decide tomar cartas en el asunto y solicita la ayuda de la comunidad y de los padres de sus alumnos. La comunidad salvará la escuela.

34. Véase la película del director Tabernier *Hoy empieza todo*, una de las experiencias actuales de comunidades de aprendizaje.

Desde el punto de vista escolar, la comunidad persigue, de manera central, desarrollar habilidades socio afectivas, cognoscitivas y psicolingüísticas en el alumnado a través de su participación activa en comunidades educativas, cuyos miembros realizan actividades enmarcadas en un ambiente de aprendizaje. Este proceso ofrece amplias oportunidades cotidianas para la interacción social, la comunicación oral y escrita y la práctica en la solución de problemas de diversa índole.

Aprender con todo el contexto es una posible alternativa a la institución escolar que pretende un mejor y mayor aprendizaje del alumnado. Hay que evitar a toda costa que en una sociedad democrática muchos niños y niñas queden excluidos socialmente.

SEGUNDA PARTE

El profesorado y su formación como herramientas imprescindibles de la calidad educativa. Caminando hacia el futuro

CAPÍTULO 5

La profesión docente desde el punto de vista internacional. El caso de Europa

Desde el año 2000 se han ido generando nuevos estudios e informes sobre la profesión docente en Europa. En este mismo año se creó un comité mixto: OIT/UNESCO, que realizó un informe sobre la situación del personal docente.[35] Posteriormente se han realizado otros estudios e informes. Destacamos los realizados por Eurydice en 2002[36] y en 2003 y 2004 sobre la profesión docente en Europa[37] y el realizado por la OCDE en 2004 también sobre la cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes.[38] ¿A qué es debido tanto estudio e informe internacional sobre la profesión docente?

Hay multitud de razones que lo justifican, y aparecen en todos los informes. Se argumenta, entre las cuestiones más importantes, que la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento, que ha aumen-

35. Comité mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. *Informe* OIT, Ginebra, UNESCO-París.

36. Eurydice (2001). *The Teaching profesión in Europe*, Bruselas. En: www.eurydice.org.

37. Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica, CIDE.

Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica*, CIDE.

38. OECD (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. En: www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf.

tado la diversidad de sus usuarios, que es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, que la tecnología apremia en este mundo cambiante, que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad; que en muchos países se ha escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva y ahora toca hacer un mayor énfasis en la calidad, y que han de cambiar las formas de evaluación de los aprendizajes. Subyace, tras todo este argumentario, un concepto de deterioro de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado. En resumen, estos serían los retos o las cuestiones fundamentales que aparecen en la justificación de tanta inversión a la hora de analizar qué es lo que sucede en la profesión de enseñar.

Sin embargo —y es importante detenerse aquí—, en los documentos aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabajan. Es interesante resaltar esta cuestión, ya que desde hace tiempo hemos ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) que para cambiar la educación no solo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, por ejemplo, que es el instrumento más utilizado para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, las normativas, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.

Pero detrás de estas argumentaciones, que pueden considerarse elementales para todo aquel que estudia la profesión docente o trabaja en ella, hay otras de carácter más político que desencadenan alertas en los sistemas educativos:

- una carrera poco atractiva, con un aumento de feminización sin que la igualdad de oportunidades esté garantizada en materia de promoción;
- una disminución de los salarios de los docentes, aunque parezca una paradoja, ya que han disminuido en la mayoría de los países (esto hace referencia, sobre todo, a Europa, puesto que en los países en desarrollo es ya endémico que los salarios sean de penuria y miseria, y en ellos se da lógi-

camente una mayor conflictividad laboral debido al salario, las condiciones de trabajo y los recursos de las escuelas);
- la escasez de las instalaciones y de los equipos, que no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad.

A todo ello hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea, una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

Un estudio de la OCDE de 1990 ya utiliza el término «grisáceo» para referirse a la profesión docente.[39] Y la Comisión Europea decía en 1995 que «la profesión docente en la Unión Europea se caracteriza por una tendencia continua al envejecimiento».[40] Este aspecto complica más la situación de los docentes, aunque beneficia a sus salarios, ya que aumentan en función de los años de servicio (un problema presupuestario, pero un beneficio para el docente) y establece un desequilibrio entre la oferta y la demanda en la profesión.

También se habla de la formación y aparece el mal endémico de la profesión: el tener actualmente competencias y saberes inadecuados, o lagunas «cualitativas», para dar respuesta a la educación presente y del futuro. Pero además, y aunque parezca mentira, no existe mucha preocupación sobre este tema en los gobiernos: «numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes».[41]

Los informes tratan sobre diversos países, y, aunque sean cercanos, hay que tener en cuenta las diferencias históricas de estructuras políticas, económicas y educativas, e incluso de

39. OECD (1990). *The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies* (pág. 24). París: OECD.

40. Comisión Europea (1996). *Cifras clave de la educación en la Unión Europea 1995* (pág. 104). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

También existen otros informes sobre envejecimiento, como el «Education International» (EI). *Education International*, n.º 1, pág. 8, mayo de 2001; o el OCDE (2011). «Education at a glance». OECD *Indicators. Education and Skills* (pág. 211). París: OECD.

41. Pág. 2 del resumen en español. OCDE.

costumbres sociales. Aun así, todos los informes alardean de optimismo y reúnen fuerzas positivas para instar a cambiar políticas docentes.

5.1. Aspectos generales

Si analizamos detenidamente algunos de los informes más importantes institucionalmente y que abarcan un mayor número de países, encontramos muchas similitudes y algunas diferencias. Veamos cuáles son las más destacadas.

5.1.1. La docencia como carrera atractiva

En todos los informes aparece la preocupación internacional sobre la escasez de profesores debido a que resulta una profesión poco atractiva. Destacan los Países Bajos y la comunidad flamenca de Bélgica y Suecia como países donde hay una escasez mayor de profesorado. Otros países padecen también, aunque en menor grado, esta escasez docente. En Europa es una gran preocupación. De todos modos, no es el caso de nuestro contexto, ya que tenemos un excedente de profesores no ejercientes y en expectativa de trabajo (y con la crisis, aún muchos más).

5.1.2. Políticas sobre el profesorado

Según mi criterio, este es actualmente uno de los aspectos más importantes, aunque los informes lo consideren como un aspecto que abordar posteriormente a la solución de otras problemáticas, mientras se centran más en la participación del profesorado en los centros. Sin embargo, que los profesores participen en las políticas educativas, que se creen redes de aprendizaje entre ellos, que se aumente el gasto público en educación (hay una tendencia a disminuirlo en todos los países) y que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer son temas fundamentales desde mi punto de vista y que podrían solventar muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente y en su relación con los sistemas educativos.

5.1.3. Formación permanente del profesorado

A pesar de los avances en las políticas y prácticas de formación permanente del profesorado, siempre ha sido una piedra angular en la profesión. Se pasó de nada a multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc.; y ahora se necesita una pausada reflexión para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas, entendidas como la facultad de que los participantes en la interacción sean capaces de dar razón de sus actos y orientarse por pretensiones de validez, encauzadas a ser intersubjetivamente reconocidas (Habermas 1989, pág. 373), lo que nos permite introducir la reflexión como característica de toda acción humana. Parece que nuestros problemas son los comunes: flexibilizar y adaptar la formación al profesorado (y no únicamente a las necesidades del sistema, como se acostumbra a hacer, sin tener en cuenta las necesidades prácticas y contextuales de los docentes), que hace años se reivindica y que ha generado experiencias y modalidades interesantes (formación en los centros, asesoramiento a centros, descentralización, proyectos de centro, etc.), y a las temáticas necesarias (nuevas tecnologías, resolución de conflictos, multiculturalidad, necesidades educativas, etc.). Ya hace tiempo, un informe de Eurydice decía que la formación permanente del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado.[42] Por ahí no se va mal encaminado. Pero lo que realmente hay que solucionar es la instauración de una carrera docente, con una formación y un desarrollo profesional a lo largo de toda la vida profesional, y un verdadero proceso de evaluación de la formación como impacto en el desarrollo profesional y en la innovación en los centros. Este tema está pendiente, aunque figure en las actuales buenas voluntades políticas.

42. Eurydice (2001). *The Teaching profesión in Europe*. Bruselas. En: www.eurydice.org.

5.1.4. Seleccionar al profesorado

En este apartado no hay consenso entre los diferentes países. En los informes no se menciona que es consecuencia de las diversas opciones de contratación: laboral (basado en el puesto ya sea por una autoridad intermedia normalmente local o el propio centro educativo) o funcionarial (basado en la carrera), como en España. El modelo funcionarial (existente, por ejemplo, en España, Italia, Portugal, Francia o Japón) con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial (como Francia o Lituania) o posterior (como España) permite que ciertas políticas sean de más difícil aplicación en una sociedad donde el empleo es precario y no seguro —o al menos, muy cambiante—, ya que existen problemas de adecuación a las necesidades reales, de incentivos profesionales y se tienen que adaptar a normas funcionariales. Pero también posee sus ventajas: mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, etc. Aunque estoy de acuerdo en la conclusión, que se encuentra en todos los informes, de que hemos de mejorar los criterios para la selección del profesorado, sobre todo de entrada a la universidad.

En el modelo funcionarial[43] de nuestro país habría que analizar bien el sistema de selección de entrada y —creo que es lo más importante— desarrollar su autonomía en los centros, pero no como se entiende en muchos países en los que se limita a una autonomía en la gestión del personal, sino en una verdadera autonomía en la gestión educativa. El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de marzo de 2012 cuestiona que el actual modelo de

43. «Distintos autores e informes de la OCDE se han posicionado sobre los efectos de un modelo funcionarial basado en la carrera y un modelo contractual, centrado en el puesto de trabajo. Casi siempre marcando los pros y contras de unos y otros. Entre los contras del modelo funcionarial han destacado la escasa motivación para mejorar y para atender a las necesidades locales así como el escaso atractivo para el profesorado que descubre su desinterés por la docencia. Lo dicho no hace bueno el modelo contractual frente al funcionarial». Begoña Zamora, *Voces y miradas del y sobre el profesorado*. RASE, vol. 4, n.º 3, págs. 336-368.

educación pública española y la rigidez del sistema de acceso funcionarial a la docencia sea el más idóneo para que los alumnos consigan unos resultados académicos óptimos. Este es uno de los aspectos donde existen mayores diferencias entre nuestro país y otros países europeos: en nuestro sistema, basado en la carrera profesional, no faltan profesores y profesoras, mientras que los países que tienen un sistema basado en el puesto, como Canadá, Suiza, Suecia, Reino Unido, tienen problemas para contratar a profesores y profesoras de matemáticas, ciencias y tecnología de la información. En nuestro país, por el contrario, se presenta un número de candidatos mucho mayor que el volumen de plazas que el sistema saca a concurso oposición, y eso a pesar de la evolución demográfica decreciente de la población.

5.1.5. La eficiencia del profesorado

Coincido plenamente con los informes en que hay que crear un modelo de evaluación del desempeño docente. El modelo que anteriormente explicitamos, el funcionarial, necesita, más que otros modelos que utilizan formas de empleo flexibles, control en la ejecución del trabajo. Estamos de acuerdo en que hay que reaccionar ante los profesores ineficaces, brindar apoyo al profesorado principiante y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (aunque en los informes no se hable de ella específicamente) y en que hay que dotar al centro de mayor flexibilidad horaria, con condiciones laborales también más flexibles.

En este punto, se vuelve a insistir en uno de los temas más controvertidos en educación: la elección de cargos y la gestión educativa. Los informes abogan por un mejoramiento del acceso a cargos directivos o de responsabilidad en la gestión educativa, tema que ya empieza a plantearse.

5.2. Aspectos de política específica

Podemos comprobar que existen políticas comunes entre los diversos países. Todos coinciden en dar prioridad a la calidad en lugar de a la cantidad y en asegurar que ello no es fácil

porque la docencia es un trabajo exigente —es interesante el acuerdo unánime en que esta valoración no se corresponde con cierta imagen social y decisiones políticas.

¿Pero cómo aumentar la calidad de los docentes? Se concuerda que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección tanto en la entrada en los estudios como en el puesto de trabajo, introduciendo una evaluación a lo largo de la carrera docente y apoyando al profesorado con mayores recursos. En resumen, cabe poner empeño en las recompensas extrínsecas, ya que la mayoría de docentes están motivados por las recompensas más intrínsecas, como su trabajo con niños y su contribución social. Como se ve en todos los informes, y desde hace tiempo, la profesión docente se nutre todavía de un cierto altruismo social.

Otro de los aspectos es que se necesita una profesión con un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actual y de futuro. Se coincide en que hay que dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar con los compañeros, y dotar de mayor responsabilidad a las escuelas con una mayor descentralización de la gestión del personal (aunque en algunos países se interpreta como sinónimo del reparto de recursos reducidos y de más responsabilidades entre los distintos actores). Son tres de los elementos comunes en la mayoría de países. Esto último, que ya cuenta con alguna experiencia en nuestro país, es interesante y necesario de cara a consolidar equipos de trabajo estables y beneficia a las poblaciones desfavorecidas, donde cuesta más trabajo que el profesorado sea destinado y permanezca en su lugar de trabajo durante un tiempo necesario para consolidar un equipo docente y un proyecto de centro.

Se vuelve a insistir también en un aspecto que ya hace tiempo que es motivo de preocupación en la formación permanente de los docentes y su desarrollo profesional; me refiero a la atención del profesorado novel en su incorporación a la docencia. Debería realizarse un curso de introducción a la docencia en las escuelas que ayudara a una inducción profesional en la innovación (y en la revisión de prácticas laborales obsoletas), que se supone que redundará en un desarrollo profesional constante y dinámico del profesorado.

Se considera profesorado novel al que tiene menos de cinco años de ejercicio profesional; sus problemáticas son conocidas hace tiempo por la cantidad ingente de investigaciones realizadas sobre ellos y ellas. Según diversas investigaciones sobre la problemática que afecta al nuevo profesor, se diseña su labor a partir de los posibles errores cometidos en los primeros momentos de su profesión docente y de la reflexión sobre los aciertos en su actividad cotidiana. Los problemas más usuales con que se encuentra el profesorado novel en la actividad docente son (en orden de importancia):

1. Mantener la disciplina en el aula.
2. Tratar diferencias individuales en el aula.
3. Trabajar con insuficiente material didáctico.
4. La motivación de los alumnos para el aprendizaje.
5. Cómo enfocar el trato con los padres.
6. La elaboración de una programación para el día.
7. La evaluación de los resultados del aprendizaje.
8. El problema de horario adecuado a los tiempos escolares.

Si tuviéramos que resumir en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, podríamos mencionar los siguientes aspectos:

- Estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual.
- Hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.).
- Potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

Son los tres vectores que cruzan los discursos de todas las comisiones, de todas las investigaciones y de todo informe internacional.

CAPÍTULO 6

La profesión docente en el contexto actual de la educación más allá de los informes

En este capítulo ofreceré mi visión de la profesión docente al margen de los informes que he analizado en el capítulo anterior, aunque coincida en muchas de las temáticas desarrolladas. Intentaré matizar su aplicación en el contexto actual de la enseñanza.

El cambio es un fenómeno inherente a la persona como individuo y a la sociedad como colectivo. Sin cambios no habría progreso. Cambios ha habido en todas las épocas, pero quizá la última generación de maestros y maestras de todos los niveles de la enseñanza, formados en otra época, en el siglo anterior, han vivido ese cambio más intensamente (en algunos casos, de manera traumática por su vertiginosidad), ya que, por la edad que tienen, por la sociedad en la que vivieron y como maestros y maestras en la cultura profesional docente adquirida, fueron educados y formados en una determinada forma de ver la realidad educativa y social y unas concretas orientaciones conceptuales e ideológicas sobre la vida y la profesión de enseñar. También esos cambios les han llevado en los últimos decenios a vivir situaciones profesionales muy diversas y quizá más adecuadas a épocas anteriores, marcadas por cambios más lentos, más dilatados en el tiempo, no tan vertiginosos como los actuales, producto de la transformación social, educativa, política, económica y científica de los últimos decenios del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Fullan (2002) parte de que los procesos de cambio son muy complejos y que no puede haber un control total. Para él la propuesta de cambio pasa por ocho lecciones:
1. Lo importante no se puede imponer por mandato.
2. El cambio es un viaje, no un proyecto establecido.
3. Los problemas son nuestros amigos.
4. La visión y la planificación estratégica son posteriores.
5. El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.
6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan.
7. Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito.
8. Todas las personas son agentes de cambio.

El cambio según Fullan (2002).

Estos procesos de cambio, vividos a veces con una percepción de vertiginosidad, son elementos condicionantes de la forma de ejercer de maestro en un entorno sociopolítico y económico de grandes transformaciones de las instituciones sociales y familiares, en relación con los procesos y las finalidades educativas, en una época de inicio de siglo XXI colmado de incertidumbres, de vigorosas mutaciones, de renovados discursos sobre la trascendencia de la educación, pero lleno de muchos simbolismos en las palabras y en las acciones y poca capacidad de incidir en la mejora de la enseñanza. En fin, un siglo de un gran desconcierto, como ha pasado en otras épocas. Dicen que del desconcierto, de la incertidumbre y de las crisis surgen las nuevas propuestas. En nuestro caso están por ver.

Y no solo mantenemos la percepción de que quienes dirigen la educación están desorientados, sino que, debido a ellos y al entorno, las instituciones educativas también lo parecen, a causa de las múltiples consignas e informaciones que reciben, del exceso de responsabilidad que se deposita en ellas y, finalmente, del análisis crítico del que son objeto por la obsesión política y mediática de los resultados obtenidos. Hay una obsesión por la medición más que por la mejora social.

Para tratar de explicar mis ideas sobre la necesidad de una nueva reprofesionalización[44] docente para una nueva educa-

44. En términos generales, la profesionalización en la docencia implica una referencia a la organización del trabajo dentro del sistema educativo y a

ción del presente y del futuro, necesito, en primer lugar, situar el marco referencial de ese contexto educativo, es decir, buscar por qué es necesaria esa nueva profesionalización del profesorado y por qué hablamos de que existe la necesidad de hacer una nueva educación que tenga como consecuencia, entre muchas otras cosas, cambiar la gramática (no la retórica, que ya es suficiente) del sistema educativo, las formas de hacer y trabajar en la escuela y la posibilidad de un cambio suficientemente radical en el modo de ver la profesión docente en todas las etapas educativas para una mejor educación del futuro. Es la búsqueda del porqué para intentar realizar un análisis incipiente del futuro, partiendo del presente y del actual contexto, de la realidad de la institución educativa y de la situación de la profesión docente.

6.1. La profesión docente del presente al futuro

¿Profesión? Una profesión es una actividad especializada del trabajo. El concepto de profesión ha evolucionado a través del tiempo. Los antecedentes sobre el origen de este concepto se encuentran en antiguos textos hebreos en donde se señala que esta palabra era usada con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real, puesto que el vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión. Sin embargo, el concepto en el sentido actual no puede remontarse más allá de la época preindustrial, puesto que es producto de la industrialización y de la división del trabajo. Se establecía una profesión cuando existía un cuerpo específico de conocimientos para actuar en una realidad social organizada, y la profesión es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación específica. Pero actualmente, aunque la profesión se base en conocimien-

la dinámica externa del mercado de trabajo. Por tanto, ser un profesional o una profesional implica dominar capacidades y habilidades especializadas que nos hacen ser competentes en un trabajo determinado y que, además, nos unen a un grupo profesional.

tos especializados y técnicos, es también un fenómeno sociocultural en el cual intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla. Por tanto, el concepto de profesión ya no es tan restringido, sino que se amplía considerablemente.[45]

En principio, he de decir que intentar predecir el futuro nos obliga a efectuar un acto de prospectiva siempre arriesgado, un esfuerzo de imaginación no exento de posibles y grandes equivocaciones generadas, en primer lugar, por la interpretación que yo haga de los indicadores que están a mi alcance; en segundo lugar, por la manera subjetiva de percibir la actualidad que lógicamente tengo y, en tercer lugar, porque únicamente me puedo arriesgar a intentar prever el futuro inmediato, el que parece más previsible, y ser incapaz de ver más allá para no caer en la ciencia ficción o en la ucronía.[46] Es más difícil aún cuando el ejercicio de cariz «profético» tiene lugar sobre un futuro marcado por ese cambio vertiginoso del que hablábamos anteriormente, que desborda toda predicción, y por la incertidumbre del mundo en el que nos ha tocado vivir donde lo que hoy consideramos «verdad» se pone en duda solo instantes después. Así pues, es desde ese riesgo, esa incertidumbre y esa duda desde donde planteo un posible análisis sobre cómo podría, debería o podría ser el futuro de la profesión docente.

Tal vez no únicamente me repita volviendo a decir lo que han dicho otros —si es interesante lo dicho, no tendría importancia—, sino que me repito a mí mismo que quizá en los últimos años ya se haya dicho todo lo importante, o casi todo,

45. Algunas ideas han surgido de: http://chnsour.blogspot.com/2007/07/qu-es-una-profesin.html (consultado en diciembre de 2013).

46. Una ucronía es una especulación coherente a partir de un cambio en la historia pasada para crear una realidad alternativa. Fue acuñado por primera vez por el filósofo francés Renouvier y vendría a ser «la utopía en el tiempo». La ucronía transcurre en un presente alternativo, y suele tomar como punto de partida un acontecimiento histórico significativo y relevante (denominado «punto Jonbar») para especular acerca de las posibles consecuencias de un resultado diferente que habría alterado de forma notable los acontecimientos históricos siguientes. Por este motivo son muy sugerentes para los escritores de ciencia ficción.

e incluso de una manera reiterada como una noria. Seguro que aún se ha de decir mucho más. Y cuando miro qué se ha dicho observo que se han remarcado los aspectos más teóricos (tendencia usual en la educación cuando hablan los que no trabajan en la práctica) y se han dado pocas soluciones a la práctica de la profesión docente y a su situación en las instituciones educativas. Serán otros quienes deberán buscar esas nuevas palabras y alternativas.

Cuando se vive el presente, uno no es tan consciente de lo que pasa fuera de sí mismo, ya que está inmerso en él y en lo que le pasa dentro de sí mismo; es la vivencia del momento. Quizá dentro de unos años, cuando se pueda hacer una retrospectiva histórica de lo que ha sido esta época de las primeras décadas del siglo XXI, se vea con mayor nitidez y precisión lo que ocurrió (como cuando una persona mira hacia atrás, analiza su pasado y cómo fue ese tránsito, ese andar por el camino). Pero volviendo a la profesión encontramos que, situados en la realidad actual, el discurso sobre la profesión docente se muestra borroso y complejo. Por eso, desde esta panorámica y desde esta forma de organizar las ideas me introduzco en el tema; he de ver si soy capaz de encontrar alternativas de mejora o cambio. Y si eso no fuera posible, he de analizar lo que está pasando y cuál debería ser el camino.

Empiezo por una primera idea, una idea que siempre me ha preocupado en las escuelas. No conviene analizar la profesión docente de una manera aislada, hablando del maestro o de la maestra como individuo en su clase, en su escuela y con sus niñas y niños, sino que hemos de situarlo en dos grandes marcos: uno más externo y otro más interno, que son la referencia para establecer las nuevas consideraciones profesionales. Pasemos a analizarlos con más detenimiento.

En el marco externo encontramos que es sumamente difícil efectuar un análisis y elaborar un discurso sobre la profesión docente sin debatir sobre la actualidad del concepto que hoy se tiene de profesión. Aún estamos en una época que considera la profesión docente como una semiprofesión o profesión restringida, más cercana a un oficio; se dice que aún no reúne todas las características que los teóricos de las profesiones consideran como rasgos profesionales.

Hargreaves (1996) nos dice que el profesionalismo docente ha tenido cuatro edades, aunque se han ido solapando. Las cuatro etapas son: la edad preprofesional, la edad del profesional autónomo, la edad del profesional colegiado y la edad postprofesional. Caracterizando la última como por el nuevo liderazgo del docente en las escuelas y comunidades, nuevas áreas de comunicación con los padres y el fortalecimiento de las comunidades profesionales de docentes como estrategia para el mejoramiento del aprendizaje profesional continúo.

Aunque cada vez menos sea un debate teórico más sociológico y académico que social y el concepto de profesión haya ido variando y ampliándose en el último siglo con el nacimiento de nuevas profesiones, el concepto de semiprofesional o similar aplicado al docente perdura en el imaginario social permaneciendo esa percepción de poco prestigio; es el imaginario social de ver la profesión de maestro como de tono «bajo» (por decir alguno que indica que existe una percepción social y del profesorado de falta de consideración social; no tanto de desprestigio, como dicen algunos). Mas yo considero que esa percepción es exagerada; la tienen maestros y maestras, y tengo la teoría de que, entre otros aspectos históricos, siempre se ha pensado que ser maestro o maestra era fácil comparado con otras profesiones. Esto cuesta cambiarlo.

Actualmente considero al profesorado como un profesional[47] del conocimiento más allá de un profesional de la enseñanza (aunque siempre un trabajador de la enseñanza). Es cierto que ha habido una evolución a los largo del siglo XX: la asunción de estudios universitarios, como ha ocurrido con otras profesiones y con su misma duración —que ha costado más de lo que debería haber costado—, la captación de determinadas personas, el aumento de los rasgos que van caracte-

47. Cuando hablamos del docente o de la docente como profesional, nos referimos a una actividad laboral permanente. Por tanto, el profesor como profesional será sinónimo de profesor trabajador (y trabajador del conocimiento). Un profesional que trabaja en una actividad pública que emite juicios y que toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas. Un profesional que se enmarca en un contexto que le condiciona y que requiere una formación específica en diversas capacidades.

rizando las profesiones del siglo XXI, los cambios sociales respecto a la especialización, etc. Todo ello ha ido cambiando las consideraciones de las profesiones, y entre ellas, la docente. Pero aún queda mucho por avanzar en cuanto a mejorar el acceso a la formación inicial y a la profesión, la concepción social que lleva a tareas nuevas, la carrera docente como motivación y desarrollo profesional, y sus consideraciones laborales. Creo que a lo largo del siglo XXI será decisivo para asumir ese papel profesional que merece la profesión docente. O esa es mi esperanza.

Tampoco podemos tratar el tema de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas y de las instituciones educativas, es decir, sin analizar los grandes cambios que se han producido en los últimos decenios en el conocimiento científico, en la tecnología, las estructuras familiares y otras instancias de socialización primaria, en las asociaciones, las redes sociales, los movimientos a favor y en contra de la mundialización y la globalización, en los flujos migratorios, el asentamiento de democracias con mayor o menor protagonismo de los ciudadanos, el propio concepto de ciudadanía, las políticas de los diversos gobiernos, las nuevas sensibilidades que se ocultaban o son negadas y, seguramente, en otros factores de cambio social, económico, cultural, etc., que influyen, lógicamente y de gran manera, en la profesión docente, porque que este no es únicamente un trabajo educativo sino un trabajo social por excelencia.

Y no es tan fácil asumir esos cambios o prepararse para asumirlos constantemente; cambios que se dan en contextos multiculturales, multilingües y multiétnicos, cambios epistemológicos en diferentes ámbitos de conocimiento, cambios de las formas de enseñar y aprender, cambios tecnológicos. Todo ello comporta una nueva socialización profesional. Y para ello hay que reconstruir la formación, las estructuras, los incentivos, las situaciones laborales, las nuevas profesiones educativas, etc. Es posible que las nuevas generaciones estén más acostumbradas a ello y no les suponga tanto problema como a las generaciones anteriores de profesores y profesoras.

Todo esto sin olvidar los nuevos papeles que se demandan a las instituciones educativas en las diversas etapas del sis-

tema educativo. La demanda actual también ha evolucionado respecto a la del pasado. El cambio ocasionando en las instancias usuales de socialización (familia, barrio, comunidad, iglesia, asociaciones…); la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación con internet y las redes sociales han afectado a todo lo que estamos comentando, pero sobre todo a las funciones del sistema educativo, que ha ido asumiendo la transmisión de saberes nuevos sin saber cómo y, por otra parte, ha perdido el monopolio del saber del conocimiento científico básico, que era lo fundamental en una época determinada. Por tanto, ha habido una desconcentración de los conocimientos en unas instituciones que los poseían y distribuían. Actualmente, muchos saberes que eran patrimonio casi exclusivo de las escuelas o de cualquier institución educativa se pueden encontrar en diversos lugares (sobre todo en los grandes medios de comunicación e información y a través de múltiples canales cuyo referente es Internet y todo lo que la red posibilita). Aunque, por supuesto, siempre habrá nuevos saberes y nuevas sensibilidades propias de la escuela que será difícil distribuir por la red global (por ahora). Este nuevo papel de qué enseñar, cómo enseñarlo, qué contenidos, qué currículum, etc., y la forma de organizarlo en las instituciones educativas provoca una gran inquietud en la profesión docente. Desde hace tiempo han ido apareciendo diversas películas donde se trata ese nuevo papel del profesorado tanto en las escuelas como en las aulas.

Parece que, a principios del siglo XXI, el sistema educativo ya no es importante. La educación sí, por supuesto, pero el sistema educativo es otra cosa, es ese tejido que garantiza la educación obligatoria y regula la oferta pública de enseñanzas. La educación sigue siendo importante, como se comprueba en todo discurso político institucional. También lo es desde el punto de vista social; basta con echar un vistazo a los anuncios que ofrecen formación continua, propuestas extraescolares, aprendizaje informal, idiomas, etc.

Que el sistema educativo no sirve puede parecer una afirmación demasiado atrevida, pero las evidencias están patentes en las políticas educativas, como se desprende cuando analizamos la capacidad de decisión y el poder de las personas

que ocupan los cargos políticos en educación, y sobre todo, el escaso incremento del presupuesto destinado en los últimos años al sistema educativo. En los discursos ya ni aparece esa frase feliz, y en otros tiempos recurrente, «invertir en el sistema educativo es invertir en el futuro». La teoría del capital humano (la relación entre educación y redistribución social o entre formación de la fuerza de trabajo e ingresos) ya no se aplica al sistema educativo, aunque sí a otros sectores formativos ajenos a este.

Quizá es que ya hemos alcanzado todos los objetivos posibles: todos los niños y adolescentes escolarizados, una escuela pública y privada (la mayoría financiada con fondos públicos) que cubren la función que la sociedad les ha encargado, o sea, mantener a los niños y adolescentes en las aulas y transmitirles la cultura básica. De la cultura específica ya se encargará la educación fuera de la escuela. Por supuesto, quien tenga más medios tendrá más oportunidades y quien tenga menos medios deberá conformarse con la escuela. Es una política segregradora y selectiva. Nos viene a decir que la desigualdad no se puede superar en la escuela. El país de las oportunidades está fuera.

Pero si queremos una educación igualitaria, que significa una igualdad de oportunidades para todos, hemos de reforzar el sistema educativo y conseguir una mayor participación de la comunidad. Y cuando hablamos de comunidad no nos referimos únicamente a madres y padres, sino a todas las personas e instituciones que tienen una influencia educativa (municipios, empresas, asociaciones, voluntarios…). Tampoco nos referimos a una mera representación en un órgano decorativo, sino a una verdadera participación activa en todos los ámbitos de decisión ligados a la educación de sus hijos. La escuela para todos, la escuela del futuro es una escuela diferente que hay que empezar a construir ahora. Después será demasiado tarde.

Sin embargo, no hay que olvidar los cambios sufridos en alumnos y alumnas, distintos en la forma de ser, de ver la realidad y de aprender. Los cambios intergeneracionales se han hecho más cortos entre las edades. El alumnado ha sido siempre diferente, pero el cambio generacional era más lento; ahora se precipita, y en muy poco tiempo se dan cambios radicales

entre alumnos y alumnas muy cercanos en edad. Es posible que las actuales instituciones educativas, herederas de un pasado que siempre es resistente al cambio en algunos aspectos, no sean del todo adecuadas para enseñar y aprender en esa heterogeneidad de alumnado y en el marco de un cambio generacional constante.

Algunos ejemplos de textos históricos de los cambios intergeneracionales:

- Los jóvenes de hoy aman el lujo, son maleducados, menosprecian la autoridad, no tienen ningún respeto para los mayores y hablan en vez de trabajar. (Sócrates, 470-399 a.C.)
- Los jóvenes de hoy no parecen tener respeto alguno por el pasado ni esperanza ninguna para lo porvenir. (Hipócrates, S. IV a.C.)
- La juventud es perezosa e irreligiosa, no es como la juventud de antes y será incapaz de preservar nuestra civilización. (Tablilla de arcilla babilónica fechada en el año 3000 a.C.)

Y por último, aunque seguramente existen muchos más elementos que influyen e influirán en la profesión, destacaría el análisis de la situación laboral y la carrera docente del profesorado. Conquista dura y larga; está costando muchos años alcanzar una solución. Desde el primer cuarto del siglo XX se está pidiendo para los enseñantes una mayor autonomía, un código profesional y nuevos elementos de motivación. Son luchas constantes. El profesorado está mal retribuido en muchos países, sin carrera profesional o con carreras casi totalmente planas y desmotivadoras, con un corporativismo que beneficia a los que se esfuerzan poco, etc. La situación laboral y la carrera influyen en el trabajo del colectivo; por tanto, influyen en la profesión docente. La creación de una carrera con la posibilidad de promoción profesional vertical y horizontal, o sea, hacia arriba y hacia los lados, con la posibilidad de valorar el esfuerzo de los que innovan, investigan, se forman, etc., sería un elemento importante de motivación profesional. Últimamente se han hecho esfuerzos no tanto por parte de las administraciones, sino de los colectivos de docentes, que ven necesario establecer códigos éticos, morales y deontológicos.

La eterna utopía: la carrera docente

La actual carrera del docente es plana, o sea, con poca promoción. Si cualquier docente quiere promocionarse (ganar más económica y socialmente), lo tiene que hacer saliendo de la escuela o del instituto, accediendo a profesiones educativas diferentes a la de dar clases a los niños (inspector, profesor/a de universidad, asesor psicopedagógico, orientador, administración educativa, etc.). La carrera actual no desarrolla a la persona ni como profesional ni como miembro de un centro educativo, puesto que no mejora su situación laboral, el conocimiento profesional ni las habilidades y actitudes de los trabajadores de la escuela. ¿Es esto justo? ¿Es bueno para el sistema educativo que personas valiosas en los centros tengan que marcharse si quieren promocionarse social, económica o personalmente (es legítima cualquiera de las tres cuestiones)? No, es penoso y lamentable.

Hace tiempo que decimos que la carrera del docente, su desarrollo profesional tendría que tener dos ejes: vertical y horizontal. Me explico. Vertical (lo más usual en las carreras profesionales) es la posibilidad de promocionarse hacia arriba, hacia cargos de nivel diferentes pero de estatus supuestamente superiores (al menos, económicamente): inspección, asesoramiento externo, administración, universidad etc. Son cargos que potencian un desarrollo profesional fuera de la escuela. La persona tiene que dejar la clase para asumir el nuevo cargo, normalmente más retribuido, sin niños y niñas y con un mayor prestigio social, dentro del prestigio social que tienen las profesiones educativas.

La promoción horizontal es aquella que permite a los enseñantes desarrollarse dentro de las escuelas e institutos. La promoción horizontal permitiría que se quedaran muchas personas valiosas en las escuelas y ganaría el sistema educativo con personas de más calidad.

También dentro de este sistema promocional horizontal se podrían encontrar profesores y profesoras que, debido en su larga trayectoria educativa y cuando se hacen mayores, forman a los jóvenes o los acompañan en sus primeras prácticas (mentores o mentoras), asumen tareas de asesoramiento a centros o asumen otras tareas no directamente relacionadas con la docencia con los niños, pero dentro de la escuela.

Una carrera profesional horizontal potenciaría un mayor desarrollo profesional de los enseñantes, sobre todo de aquellos que quieren quedarse a las escuelas y continuar trabajando por la innovación. No puede ser que el desarrollo profesional de los

maestros se realice solo verticalmente. Ello convierte la carrera profesional en una aspiración individual y no en un desarrollo colectivo y de mejora social.

Si nos adentramos en el marco más interno de lo que pasa en la educación, también podemos destacar algunos ejes que recorren la profesión docente y que impulsan ese gran cambio en la profesión.

Un primer elemento es el acceso masivo de la población a la educación. El alargamiento de la escolarización[48] obligatoria es un gran avance de la humanidad, pero a la vez está planteando algunos problemas a una profesión que no estaba preparada para ello ni profesional ni organizativamente.

Asimismo, los flujos migratorios que hacen las escuelas multiculturales e interculturales, aunque aportan muchos elementos de riqueza, como comentábamos en otro capítulo, también aportan elementos preocupantes, pues muchos enseñantes no saben cómo actuar.

Las nuevas demandas educativas que han ido apareciendo en los últimos años son demandas a las que es posible que la institución educativa tenga que dedicarse con más ahínco, ya que el alumnado podrá aprender fuera de la escuela otros ámbitos del conocimiento —como hemos comentado anteriormente— mediante las tecnologías. Me estoy refiriendo a la educación en el contexto, a la educación para el desarrollo humano sostenible, la educación en valores y en ciudadanía responsable, la educación para el desarrollo del pensamiento complejo y para la autoformación en la sociedad de la información y del conocimiento; una educación que permita la igualdad de oportunidades a todos los que acceden a ella y no conformarse con estructuras del pensamiento que pretendan justificar que la desigualdad es una situación ética y socialmente aceptable. La profesión ha de ser desarrollada de forma más educativa y social que técnica, con el fin de alcanzar los aprendizajes básicos. Pero esto también comporta sus peligros, puesto que el

48. J. M. Esteve (2003) llama al proceso de la escolarización total de la población la «tercera revolución educativa», ya comentada anteriormente. El libro con el mismo título fue editado por Paidós, Barcelona.

aumento de exigencias puede llevar a una intensificación del trabajo educativo (trabajar mucho y hacer muchas cosas mal) y a una cierta desprofesionalización originada por una falta de delimitación clara de las funciones de los maestros.

Y no podemos olvidar que la acción docente se realiza en un contexto democrático (en aquellos países que se ha generado una democracia), pero a la vez de valores contradictorios entre los individuos, el progreso social y los medios de comunicación, donde la llamada sociedad de la información ha provocado un aumento de la desigualdad y la exclusión social (digital e informativa) de grandes capas de la población e incluso de países enteros. Muchas tareas y muy significativas tiene que realizar la profesión docente.

> El principal recurso del sistema educativo es el profesorado. He aquí un lugar común que una y otra vez se invoca, pero del que raramente se sacan las debidas consecuencias. Se afirma con reiteración que el sistema descansa sobre los profesores, que su labor es esencial, que tal o cual política o reforma solo saldrá adelante con su apoyo, etc., pero al mismo tiempo se evita con el mayor cuidado una discusión realista sobre la naturaleza y las condiciones de su trabajo y su carrera profesional.
>
> Fernández Anguita. En: http://enguita.blogspot.com.es/2005/01/reformar-el-trabajo-y-la-carrera.html (consultado en diciembre de 2013).

6.2. La profesión docente en un contexto incierto

Todo lo que hemos ido comentando nos obliga a repensar las funciones de la profesión docente. Más que un nuevo maquillaje de reformas para establecer la formación y los perfiles —siempre he creído que no existen perfiles, sino marcos profesionales en contextos específicos—, las funciones o competencias de la profesión, deberíamos definir una verdadera reprofesionalización, volver a pensar la profesión y enmarcarla en el contexto del siglo XXI con todo lo comentado en el apartado anterior, volver a realizar una verdadera deconstrucción de lo que ha sido la profesión para reconceptualizarla; diseñarla y construirla de nuevo.

Quizá uno de los aspectos importantes para poder ir entendiendo toda esa nueva forma de ejercer de docente es desarrollar en la profesión una mayor capacidad de relación, de comunicación, de colaboración, de transmitir las emociones y actitudes, de compartir con los colegas la problemática originada por lo que sucede y lo que me sucede; aspecto que destacaremos posteriormente como uno de los elementos fundamentales de cambio en la profesión docente. Esa comunicación y ese aprender juntamente con los colegas deberían ayudar a romper el aislamiento celular del maestro. Puede que la estructura arquitectónica no ayude, y por eso se han de cambiar las construcciones escolares, pero el aislamiento histórico del maestro no perjudica únicamente al desarrollo de la profesión, sino a los propios maestros cuando la situación educativa se vuelve más conflictiva. El aislamiento genera, a menudo, desasosiego, ansiedad y enfermedad, porque no hay nadie que ayude ni que oiga lo que le sucede al otro. No compartir mis problemas hace que esos problemas se hagan angustiantes.

Otra de las cuestiones que pueden ayudar en la profesión es —como decíamos en un capítulo anterior— abrir las puertas de las instituciones educativas al contexto, a la comunidad, que se ha hecho mucho más influyente y poderosa, y establecer alianzas con sus agentes para defender los mismos valores educativos. La alternativa de un proyecto educativo comunitario se vislumbra como una de las mejores alternativas para los tiempos que nos toca vivir. Compartir criterios, complicidades, alianzas y defender los mismos valores con la comunidad será cada vez más imprescindible para evitar la exclusión social de algunas capas de la población. Recordemos que a niños, niñas y adolescentes no les educa ya únicamente la escuela, sino el contexto donde se desarrollan, y que cada vez es más potente y contradictorio con lo que la institución escolar quiere enseñar.

Todo ello comporta una demanda a la profesión de un mayor número de funciones y de competencias. Si analizamos lo que se dice y lo que se escribe (oficial y académicamente), encontramos un supermaestro o una supermaestra con grandes dificultades para conseguir realizar estas competencias en la realidad de la educación actual y de la estructura de los sistemas educativos. Veámoslas:

- mediador/a más que instructor;
- conocedor/a disciplinar;
- educador/a con pensamiento crítico;
- con capacidad profesional autónoma;
- que atiende a la diversidad;
- con actitud colegial, de comunicación y procesos colaborativos;
- que propone valores;
- que soluciona problemas, conflictos y toma decisiones;
- trabajador/a con la comunidad, conocedor/a del entorno;
- conocedor/a del vivir diario.

Pero esa retahíla de guiones que intentan decir qué competencias son ideales no nos sirve. Son de manual para maestros que no saben lo que es la educación real o se forman para conocerla desde la teoría. Y si además nos introducimos en una profesión comprometida con el cambio social, se le pide al profesorado que no sea un reproductor acrítico de la ideología social imperante, sino que sea capaz de educar en un nuevo orden social y para el mismo; que considere un contrato social, ambiental, cultural, ético, entre otros. Muy bonito. Quizá sea necesario e imprescindible para realizar una buena tarea docente, pero las circunstancias institucionales no favorecen el desarrollo de esas competencias. Para ir asumiendo esas nuevas competencias profesionales necesitamos plantearnos, como mínimo, varias cuestiones; algunas coinciden, por supuesto, con los guiones competenciales de los manuales docentes.

Una de ellas es la reconceptualización curricular de la educación. En la sociedad actual existe la tendencia a dar más importancia y prioridad a las competencias que hay que desarrollar en las personas, que al cúmulo de sabiduría o dominio de saberes. Ello implica una discusión sobre qué es lo que hay que enseñar en las diversas etapas del sistema educativo y un profesorado mejor preparado para realizar esa labor transversal, de gran importancia en la formación del ciudadano/a.

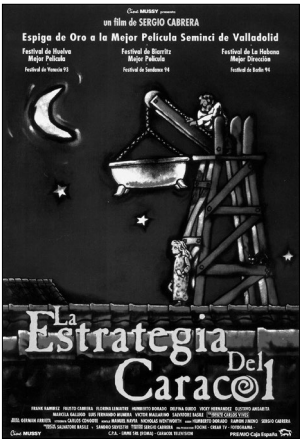
También es cada vez más necesario asumir el papel de ser un agente social comprometido en el territorio y establecer alianzas con todos los agentes de la comunidad que intervienen en la educación de la infancia. Implica creerse que los

profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral del territorio donde actúan.

Y otra cuestión es una nueva cultura en la institución educativa. El profesorado ha de ser capaz de romper el aislamiento, el celularismo escolar —tratado anteriormente en otro capítulo— y compartir los significados de la práctica y la teoría con los colegas, y ha de creer que él o ella, junto con los compañeros en la institución educativa, es capaz de generar conocimiento innovador, de realizar prácticas alternativas adecuadas al contexto donde se ubica la educación. Para ello es muy importante que no se trate de una profesión subsidiaria y dependiente del conocimiento experto exterior, sino que se aplique el pensamiento práctico que da la experiencia y se desarrolle la imaginación en los procesos educativos. Hay que autoconcienciarse de la capacidad que poseen para hacer cambios con los colegas sobre la práctica educativa.

Y seguro que me dejo cosas, pero estas tres son importantes para mí: currículum, compromiso y contexto. Luchar contra la tradición educativa que imbuye una determinada cultura profesional que dice, y repite machaconamente, que hay que jerarquizar y negar a muchos alumnos, en lugar de que la educación es un elemento de cohesión social, para defender que la agrupación homogénea no beneficia a la profesión y tampoco ayuda a que el alumnado desarrolle el máximo de sus potencialidades. Hemos de cuestionar la graduación escolar como estrategia educativa, ya que nos aísla y no se asumen responsabilidades compartidas; no nos permite ver que en la educación caben todos; no debe ser selectiva. Hay que trabajar conjuntamente en un paradigma de la colegialidad y la participación, porque la profesión educativa es una profesión social donde el ejercicio individual perjudica al desarrollo personal, institucional y profesional. Y el contexto ha asumido tanta importancia que es necesario establecer alianzas externas al centro educativo para realizar una buena tarea educativa. Pero…

He aquí un ejemplo de colegialidad participativa en una película.



Sinopsis*:*
Película colombiana de 1993 dirigida y producida por el cineasta y director Sergio Cabrera. La obra es una comedia-drama y relato de ficción sobre la libertad y la solidaridad, una metáfora del acoso inmobiliario, inspirada en un hecho real. La película trata de las penurias de las familias de bajos ingresos en Bogotá. La brecha entre ricos y pobres y sus interacciones en un sistema social altamente estratificado. Los temas más importantes de la película son la ocupación y propiedad de vivienda y el acoso inmobiliario. Los vecinos de uno de los barrios más pobres de Bogotá luchan para evitar el derribo de la casa donde viven, que es propiedad de un millonario sin escrúpulos. Aunque su lucha contra la especulación y la corrupción parece perdida de antemano, ponen en práctica una original estrategia ideada por don Jacinto, un viejo anarquista español.

6.3. Aun así no podemos caer en un ingenuismo pedagógico

Hace tiempo que digo que no sería ético analizar la profesión educativa y su futuro cayendo en un ingenuismo pedagógico donde es fácil decir y escribir las cosas, pero donde es mucho más difícil llevarlas a la práctica. Caer en lo que se critica.

La profesión docente arrastra una cultura determinada, se socializa en unos determinados ámbitos e instituciones y vive una cultura laboral en un contexto específico (las escuelas y los institutos); eso también ha de cambiar radicalmente si queremos una nueva forma de trabajar la educación. Debido a todo ello —y seguro que me dejo otros elementos en el tintero—, los cambios en la cultura profesional del magisterio son lentos y no podemos precipitarlos. Pero esa lentitud comporta también una necesidad de vivir personalmente la experiencia de cambio. Las transformaciones de los otros no favorecen

necesariamente el cambio de uno mismo. Ello no implica no realizarlos, sino ser conscientes de que las nuevas estructuras profesionales se irán generando con el paso del tiempo, y no de forma inmediata. Pero lo que no se inicia ahora nunca llegará a ser.

Actualmente hay que luchar contra parte de esa cultura adquirida que niega muchos de los valores que deberían defenderse, y para ello hemos de establecer nuevos procesos de análisis que nos permitan un revulsivo crítico, una deconstrucción de lo aprendido, e intentar proporcionar elementos para superar las situaciones perpetuadoras que se arrastran desde hace mucho tiempo. Nos encontramos con una socialización profesional, tanto inicial como permanente, donde se han desarrollado históricamente componentes que hay que ir cuestionando y eliminando de la cultura profesional del magisterio.

Y también en esa cultura encontramos el predominio de una lógica del mérito individual ligada a la racionalidad técnica que ha imbuido la enseñanza durante el siglo xx: yo, mi clase, mis niños y niñas, mi mesa, mis programaciones, mi carrera…, que va acompañado de un modelo de puerta cerrada y de falta de comunicación y aislamiento, confundiendo la autonomía pedagógica con «hacer las cosas a mi manera en mi clase», comportando una mayor valoración de la innovación individual que de la institucional. Es el valorar más la experiencia de innovación individual que la experiencia de innovación colectiva.

Aunque es cierto que, a veces, esto ha sido provocado por una formación eminentemente personalista, con una limitada —por no aplicar otros calificativos— formación inicial y un modelo aplicacionista («haz lo que yo digo y funcionará») y reproductor en la formación permanente; por un exceso de formación transmisora sin tener en cuenta el contexto ni la institución. Una formación que comporta una visión de que todos han de saber lo mismo, ya que las realidades educativas son únicas. Falsedad esta que ha perjudicado mucho la percepción que tienen los docentes de la formación permanente.

El enfoque aplicacionista o normativo supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores o formadoras sin la participación de los formados. Desde afuera. Descontextualizado. Tradicionalmente se trata de lecciones-modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otros. En su versión tecnocrática se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinares. El principio de la actividad formativa es, en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional.

Su enfoque antagónico es el enfoque regulativo o descriptivo, caracterizado por situar a las personas en situaciones de participación, suscitando la inventiva y su capacidad de regularla según sus efectos. La capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas. Este modelo supone una orientación hacia un proceso de reflexión basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas…) y exige un planteamiento crítico de la formación, un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base.

Meirieu, P. H. (1987). «La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase». En: MEC. *Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Enfoques de formación según Meirieu.

Al final aparece una falta de motivación por el escaso desarrollo de una carrera docente que potencia más a quienes se van que a quienes se quedan, y que desmotiva a quienes se esfuerzan más.

Para ir reconstruyendo una nueva forma de pensar la profesión se necesita una cultura que desarrolle un nuevo proceso de la formación inicial y de la permanente; una nueva formación inicial más reflexiva, más práctica; una mayor formación permanente contextual y basada en proyectos de innovación. Hay que realizar proyectos de innovación y recibir formación para llevarlos a cabo. La formación también ha de servir para destruir prácticas laborales basadas en el sexismo, la xenofobia, la intolerancia, el autoritarismo y el individualismo (no la individualidad que es necesaria en educación) y, por el con-

trario, para establecer prácticas solidarias de colaboración, de mayor comunicación, de democracia, etc.

Y para todo ello es necesario un mayor apoyo a la labor del profesorado. No podemos olvidar el desarrollo de la persona, el sujeto docente como un factor importante en la profesión. Desde mi punto de vista existe una estrecha relación entre el desarrollo individual, el institucional y la profesionalización. Esto nos lleva a considerar la gran importancia que tiene el aprendizaje, en el profesorado, de la relación, la convivencia y la interacción de cada persona con el resto del grupo que realiza tareas similares; así como a desarrollar una carrera docente que favorezca la progresión horizontal dentro de las instituciones educativas y la motivación para realizar proyectos de innovación, de investigación, de desarrollo profesional más allá del emolumento económico según la formación recibida.

¿Será posible ese cambio?

La función del profesorado no ha sido una de las más tratadas en el campo de la innovación, quizá a causa del predominio del enfoque técnico-científico que considera al profesorado como un ejecutor del currículo (y como un adoptante de la innovación) y al que, por tanto, no le concede margen de libertad para la innovación. O quizá desde el profesorado se ha percibido la innovación como algo artificial y separado de los contextos personales e institucionales en los que trabajan. «La innovación es eso que hacen los de arriba y que nos dicen que tenemos que hacer» puede ser la respuesta histórica de una parte del colectivo de profesores y profesoras. Pero en los últimos años han ido apareciendo interesantes trabajos de síntesis en los que se analiza la importancia del profesor y de su «pensamiento» en los procesos de innovación.

Profesorado e innovación.

6.4. Posibles alternativas

Para comentar las posibles alternativas, las he subdivido en aquellas que inciden directamente en el profesorado y las que inciden indirectamente a través de las instituciones educativas. Como decía anteriormente, no podemos separar el desa-

rrollo personal y profesional del profesorado y el desarrollo de la institución donde ejerce su cometido.

Lo primero, la colaboración. Respecto al profesorado destaco la necesidad de la colaboración con los otros profesionales. Es necesario interactuar y aprender con los iguales. Delante del paradigma de la competición, del individualismo, de la automarginación escolar, hemos de anteponer el paradigma de la colegialidad. Y ello comporta necesariamente aumentar la comunicación. Lo que le sucede a uno acostumbra a pasar a casi todos. Esconder las emociones siempre es peligroso en una profesión como la educativa, ya que puede comportar el caer en situaciones de malestar docente.

Y olvidándose de la vieja demanda endémica de «lo practicista» o de la receptología educativa («dime cómo tengo que hacerlo»), es necesario recibir teoría para no caer en prácticas reproductoras. La teoría ayuda a repensar la práctica, a compartir dudas, problemas. La teoría ayuda a desarrollar capacidades reflexivas, una de las competencias imprescindibles en la profesión docente. Ayuda a saber por qué se hacen las cosas y a plantearse cuestiones y capacidades reflexivas imprescindibles en el campo educativo. Ayuda a incrementar la conciencia de que enseñar y aprender es complejo y que la enseñanza está imbuida de mucha diversidad. Para ello, conocer las necesidades del alumnado y del contexto será fundamental para un buen desarrollo de la profesión.

En las culturas de colaboración, las relaciones de trabajo en equipo entre los profesores tienden a ser:

- **Espontáneas**. Surgen, ante todo, de los mismos docentes, en cuanto grupo social. Pueden estar apoyadas por la Administración y promovidas gracias al establecimiento de un horario adecuado, fomentadas por los directores para cubrir las horas de clase, por ejemplo, por la conducta de los líderes educativos. En este sentido, la espontaneidad de las culturas de colaboración no es absoluta y dichas culturas no son independientes de cierta artificialidad administrativa de carácter facilitador. No obstante, en último término, las relaciones de trabajo en colaboración evolucionan y se mantienen gracias a la misma comunidad docente.

- **Voluntaria**. Las relaciones de trabajo en colaboración no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores les reconocen, derivado de la experiencia, la inclinación o la persuasión no coactiva de que el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo.
- **Orientada al desarrollo**. En las culturas de colaboración, los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas para trabajar sobre iniciativas apoyadas impuestas desde fuera con las que se comprometen. En las culturas de colaboración, los profesores fijan, con mucha frecuencia, las tareas y fines del trabajo conjunto, en vez de someterse a implementar los objetivos de terceros. En este caso, los docentes son personas que inician cambios en igual o mayor medida que reaccionan a ellos. Cuando tienen que responder a imposiciones externas lo hacen de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional en cuanto comunidad.
- **Omnipresente en el tiempo y en el espacio**. En las culturas de colaboración, el hecho de trabajar juntos no suele circunscribirse a un horario de actividad (como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la Administración para que se produzca en un momento concreto y en el lugar designado al efecto. Las reuniones establecidas en el horario y las sesiones de planificación pueden formar parte de las culturas de colaboración, pero no predominan sobre el resto de las situaciones en las que se trabaja en grupo. En las culturas de colaboración, gran parte de las fórmulas que utilizan los profesores para actuar juntos suelen consistir en encuentros informales breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos. Pueden adoptar una forma consistente en temas como intercambios de palabras y miradas, alabanzas y agradecimientos, ofertas de intercambio de clases en momentos difíciles, sugerencias de ideas nuevas, diálogos informales sobre nuevas unidades de trabajo, puesta en común de problemas o reuniones.

Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (pág. 218). Madrid: Ediciones Morata.

Culturas de colaboración.

Y por supuesto que hemos de introducirnos en las tecnologías de la enseñanza cuando hablamos de alumnos digitales, con profesores y profesoras inmigrantes digitales o nativos

analógicos. No podemos dejar desasistidos a muchos niños y niñas cuando en su futuro será necesario tener un marco de conocimiento tecnológico.

La expresión «nativos digitales» ha sido lanzada por Marc Prensky en oposición a los inmigrantes digitales llegados tarde a las TIC, en un ensayo publicado en 2004 bajo el título *La muerte del mando y control*. Prenski dice:

> ¿Cómo debemos llamar a estos «nuevos» estudiantes de hoy? Algunos los refieren como N-GEN por generación en red, o D-GEN por generación digital. Pero la designación más útil que he encontrado para ellos es «nativos digitales». Nuestros estudiantes son hoy todos «nativos» de la lengua digital de juegos por computadora, vídeo e internet. ¿Y el resto de nosotros? Nosotros, los que no nacimos en el mundo digital pero tenemos algún punto de nuestras vidas adaptado a la mayoría de aspectos de la nueva tecnología, somos inmigrantes digitales.
>
> Marc Prensky (2012). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Para el cambio y la mejora de la profesión docente serán necesarias muchas cosas, pero, por último, quisiera destacar el papel protagónico que debería asumir el profesorado para establecer los caminos que le permitan ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales e iniciar y profundizar en el debate entre el propio colectivo profesional. No hay mejor colectivo que el que reflexiona sobre sí mismo para mejorar. Y el profesorado es el protagonista del cambio. Las reformas y las leyes ayudan (o no), pero si se quiere cambiar la educación, el que cambia siempre ha de ser el docente.

CAPÍTULO 7

La formación del profesorado que se recibe en la universidad

El título de este capítulo no debería llevar a engaño. Pretende efectuar un análisis somero de la relación entre dos conceptos: por un lado, la formación del profesorado de cualquier etapa de la enseñanza; y por otro lado, la función que debe cumplir la universidad en la formación y el desarrollo de ese profesorado. Por tanto, se refiere tanto a la formación inicial como a la formación permanente. La primera reflexión que surge, por obvia, es que esa relación tendría que ser mucho más estrecha, debería poner más énfasis en el desarrollo profesional y, por su trascendencia, tendría que tener una mayor relevancia institucional. Y una vez más, lo obvio, lo que indica el sentido común no parece cumplirse, puesto que esa relación ni es tan estrecha ni se produce un trasvase de «valor» entre una estrategia vital para el sistema educativo (la formación del profesorado) y una de las instituciones (la universidad) que debería ser una referencia permanente. Pero eso es muy normal en las áreas educativas y en la falta de reconocimiento sobre su aportación.

No obstante, la universidad interviene directa e indirectamente en la formación del profesorado de todas las etapas educativas. Otro tema sería analizar cómo se materializa esa formación, o los procedimientos que se llevan a cabo, es decir, cómo se estructuran sus componentes (desde el análisis de necesidades hasta la evaluación de su impacto); pero aunque algo diremos, no es la finalidad de este artículo. Analicemos, pues, la relación entre la formación del profesorado y la universidad en cada etapa educativa.

7.1. La universidad y la formación inicial del profesorado en las etapas de infantil y primaria. La estructura

En la mayoría de países europeos y muchos latinoamericanos, a partir de la década de los años 1990, la formación inicial del profesorado fue objeto de grandes debates y transformaciones, tanto por lo que se refiere a los contenidos de los planes de estudio como a la estructura, ya fuera por la necesidad de adecuar el sistema a una situación económica y laboral cambiante, respecto de la que existía en los años ochenta, o ya fuera por el influjo de los cambios socioculturales, tecnológicos y científicos. Las reformas educativas siempre conllevan un replanteamiento de la formación del profesorado; no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad, los contextos laborales y la manera de ejercer la profesión del profesorado. Y ese reenfoque solo es posible desde la formación inicial o desde la formación permanente. También sucedió así en España, por supuesto. En los últimos años, en el debate de los nuevos planes de estudio de Magisterio para adaptarse al nuevo espacio europeo,[49] las universidades se vieron limitadas por las directrices estatales (y por los cambios constantes de esas directrices) que obligan a impartir unas determinadas materias en áreas específicas. Se restringió el grado de autonomía que se concedía a otras titulaciones. Vuelve a aparecer, así, el control social sobre los estudios de Magisterio.

Donde tiene mayor incidencia la universidad es en las etapas de infantil y primaria, ya que, como en todos los países, le corresponde a ella (o a determinados centros de educación superior) la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria. A partir de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, la llamada Declaración de Bolonia (documento firmado en Bolonia el 19 de junio de 1999 que dio pie a esa unificación europea de los estudios superiores),[50] las

49. El Espacio Europeo de Educación Superior es un plan que han puesto en marcha los países europeos para favorecer en materia de educación la convergencia europea. Ver: http://www.eees.es.

50. Ver: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

titulaciones de Infantil y Primaria son de grado con cuatro años de estudios, lo que incrementaba en un curso la antigua diplomatura vigente desde 1970 (que tenía siete especialidades: Audición y lenguaje, Educación especial, Educación física, Educación infantil, Educación musical, Educación primaria y Lengua extranjera). En la actualidad, el grado de maestro cuenta con Magisterio en Educación Infantil o Magisterio en Educación Primaria, un modelo orientado exclusivamente a la docencia, donde el profesorado recibe el contenido de las materias y su didáctica (de todos modos, hay acuerdo en la duración pero no en la titulación, que varía según la universidad ya que la Ley Orgánica de Educación —LOE, artículo 100.4 de 2006— señala que el título de Maestro de Educación Primaria o título de grado equivalente se adaptará al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior). El último cambio reciente es el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre de 2011, que vuelve a establecer las especialidades docentes del cuerpo de maestros (que aparecen como menciones): Educación infantil, Educación primaria, Lengua extranjera: Inglés, Lengua extranjera: Francés, Lengua extranjera: Alemán, Educación física; Música; Pedagogía terapéutica, y Audición y lenguaje.

Pero volviendo a la duración, es cierto que aumenta un curso, aunque, como sabemos, una mayor duración no asegura ni más prestigio ni más calidad en la enseñanza; de todos modos, algo aporta a la mejora del magisterio y a su equiparación universitaria.

En su momento, hasta la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior, surgieron dos discursos contradictorios para resistirse a aumentar la duración de la formación de los maestros:

- Uno decía que la formación era corta, demasiado estándar, muy directivista y técnica, poco flexible, y no era adecuada a la realidad educativa del siglo XXI, tan omnipresente en los discursos políticos.
- Y en el otro, los gobernantes de diversos países europeos se lamentaban de que los candidatos a profesores no reunían las condiciones necesarias ni asumían la responsabilidad que les correspondía.

Paradójicamente, en lugar de establecer e impulsar los criterios de mejora de esa profesión, la reducían a una profesión secundaria o subsidiaria, incluso en relación con otras profesiones vinculadas al ámbito de lo social. Esperemos que ese curso de más y el cambio curricular permitan impartir una formación en la que la reflexión y los procesos de toma de decisiones estén vinculados a la práctica docente y no resulten solo eminentemente teóricos.

El hecho de que los maestros y maestras de educación infantil y primaria cursen unos estudios de grado debería significar un aumento del tiempo de reflexión en una carrera en la que este es un bien escaso, dado su extenso currículum; tiempo también para sedimentar conocimientos y para organizar unas prácticas en los centros escolares mucho más espaciadas y elaboradas. Y no podemos olvidar un aspecto fundamental, la necesidad de atajar desde el inicio uno de los males que aquejan a la docencia: la desprofesionalización y la actividad espontánea basada en sus preconcepciones sobre la educación.

> Los informes disponibles no muestran cambios significativos en el número total de horas de trabajo de los docentes en los últimos años. […] Al mismo tiempo, existe un declive generalizado en el entorno de la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros han dejado de sentirse respetados y seguros en su entorno de trabajo. [Los] docentes en los países miembros de la OCDE informan que destinan una gran cantidad de su tiempo al manejo de los cursos y a la disciplina de los alumnos, en lugar de destinarlo a la enseñanza. [Los] educadores en los países en desarrollo expresan sentimientos de aislamiento profesional y falta de apoyo […], además de […] crecientes niveles de inseguridad […].
>
> Tales condiciones de trabajo son poco motivadoras y constituyen una de las razones principales por las que tanto los docentes jóvenes como los docentes experimentados abandonan la profesión.
>
> El Comité Mixto estima que tales condiciones son alarmantes […] [y llevan] hacia una desprofesionalización constante de la docencia.
>
> Comité mixto OIT/UNESCO de expertos. Informe sobre «La aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente». París, 28 de septiembre-2 de octubre 2009. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001869/186988s.pdf (consultado en diciembre de 2013).

Desprofesionalización.

7.2. La formación inicial del profesorado y la universidad en la etapa de secundaria. Por fin, un máster

Durante décadas, la formación inicial del profesorado de secundaria ha sido el eslabón más débil, denotaba una gran despreocupación y una falta de voluntad de las administraciones para asumir una profesión que está preñada de valores morales y éticos, que se enfrenta a un contexto y a un alumnado que vive situaciones problemáticas muy diversas. Era preocupante que se mantuviera una formación escasa mientras aumentaba el número de cursos en la secundaria y mientras observábamos una creciente problemática social y educativa.

En el caso de la formación del profesorado de secundaria, España siempre ha optado (como la mayoría de países europeos, y a diferencia de muchos latinoamericanos) por un modelo sucesivo o consecutivo que supone, en primer lugar, alcanzar un conocimiento disciplinar, obtenido en una licenciatura o grado en la universidad, y, en segundo lugar, se accede a una formación para la docencia. En la ley general de 1970 se instauró un curso, el tan famoso como denigrado CAP (curso de aptitud pedagógica), que solían impartir los institutos de ciencias de la educación de las universidades. Se trataba de un curso de corta duración, que solo se podía cursar tras finalizar una licenciatura. En sus más de 40 años de existencia demostró sobradamente su ineficacia (con honrosas excepciones). Esta formación presentó multitud de problemas, ya fuera por carencia de presupuesto, por masificación de las aulas, por ser únicamente un trámite administrativo, o porque los formadores contratados para impartirlo no estaban motivados o se limitaban a transmitir una perspectiva muy técnica de la educación.

El CAP fue modificado por la LOCE, en 2003, por el título de Especialización Didáctica, después por la LOE, 2006, con la calificación de postgrado. En 2008 se publicó el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, basado en la LOE de 2006, que creó un máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, máster oficial de 60 cré-

ditos que había que realizar como mínimo en un curso académico universitario. Es el máster que se imparte en la actualidad y que podríamos decir que está en periodo de pruebas. Profundicemos un poco en ello.

Como decíamos anteriormente, en la mayoría de países europeos la formación de los profesores de secundaria está basada de un modo predominante en los «contenidos científicos», es decir, son licenciados en un área del conocimiento y posteriormente acceden a una formación en conocimiento psicopedagógico. Por el contrario, en la mayoría de los países latinoamericanos la formación de profesorado de secundaria sigue un modelo parecido al que hemos establecido para infantil y primaria, y está integrada en una carrera que mezcla los contenidos académicos y los pedagógicos.

Hasta mediados del siglo xx, los profesores de secundaria no recibían ninguna formación en materias psicopedagógicas. Saber era poder hacer, y con el saber científico se suponía que los profesores asumían ya las competencias para enseñarlo (es una idea que aún predomina en algunos colectivos). Más tarde, la mayoría de los países europeos optaron por una formación «complementaria», el modelo consecutivo o sucesivo, sobre todo por el avance del conocimiento en la psicología de la adolescencia y por el reenfoque que, después de la Segunda Guerra Mundial, se dio a la educación de los niños y jóvenes.

Excepciones aparte, la formación del profesorado de secundaria está marcada por los «contenidos científicos». Son licenciados o licenciadas en una área del conocimiento (que paradójicamente a menudo no es la que enseñan) que, con posterioridad, realizaban un corto periodo de formación centrado en conocimientos psicopedagógicos (predominantemente técnicos). Si se me permite la generalización, tras sufrir una mala formación psicopedagógica, los profesores de secundaria no se consideran, a partir de ese momento, profesores de una materia, como debería ser, sino licenciados que enseñan; y en su metodología predomina lo que llamamos el pensamiento espontáneo, basado en cómo le enseñaron a él.

Y para enseñar, sabemos que dominar la asignatura es importante pero no suficiente. Es obvio que el profesorado de secundaria (y de todas las etapas) tiene que dominar los

«contenidos», y por ello es lógico que se establezca un sistema que le permita estudiar durante unos cuantos años las áreas de conocimiento, pero es cierto también que necesita asimilar unos conocimientos psicosociopedagógicos, que precisamente serán los que necesitará más en su etapa profesional. Y este conocimiento no se adquiere en un corto periodo de tiempo, como se pretendía hasta ahora.

Pero el verdadero problema está en el fondo de la cuestión. Sea cual sea su duración, ¿será capaz de generar una nueva formación inicial del profesorado de secundaria? ¿La nueva formación inicial pivotará sobre el eje: la relación entre la teoría y la práctica educativa? Tememos que no sea así a causa del diseño del currículum formativo. Sin embargo, a pesar de las normativas y constricciones, esperamos que el nuevo máster sea un sistema en espiral que tenga como eje los temas psicopedagógicos, en el que los futuros profesores y profesoras de secundaria reciban una visión holística de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico y a partir del conocimiento y reflexión de la teoría y práctica docente. De momento, no parece ese el enfoque, sino que se empieza a vislumbrar una acumulación curricular de didácticas específicas donde el aparato técnico es más importante que el reflexivo y el práctico. Su reciente puesta en marcha impide realizar una exhaustiva evaluación y hemos de esperar a que, tras finalizar el máster, un nuevo profesorado se incorpore a la práctica de la educación secundaria.

7.3. La formación inicial del profesorado y la universidad. La estructura: de escuelas universitarias a facultades

En primer lugar, hemos de decir que en España no hay acuerdo en la denominación de las instituciones universitarias de formación docente. Algunos centros se denominan facultades de formación del profesorado; denominación no muy extendida en el ámbito universitario en comparación con las llamadas facultades de educación, ciencias de la educación y otras. Conviene recordar que, antes de convertirse en facultades,

todos los centros que formaban maestros eran escuelas universitarias de formación del profesorado, de ahí que algunas universidades hayan mantenido esa denominación.

Pero al margen del nombre que reciban (aunque llama la atención que no haya habido un acuerdo entre las universidades o al menos entre el profesorado de magisterio), todas forman a maestros de infantil y primaria con pequeñas modificaciones curriculares. Y ahora imparten también la formación del profesorado de secundaria mediante el máster de secundaria, que antes era responsabilidad de los ICE de las universidades.

Sin entrar en el análisis histórico de las escuelas normales como estudios secundarios o terciarios no universitarios, y universitarios a partir de 1970, conviene reconocer que ha habido un avance muy considerable al transformar los estudios de magisterio en grados y con su ubicación en facultades. Ha costado mucha tinta, muchos debates y un esfuerzo cuantioso, pero al final se ha conseguido. Una primera victoria fue la posibilidad de transformarse en facultades con un texto legal ambiguo de la LOGSE de 1990 cuya adicional 12.3 decía:

> Las administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsará la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. Asimismo, dichos centros podrán organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter pedagógico que el desarrollo de la presente ley aconseje crear.

Fue el inicio y la creación de facultades o centros superiores se fue extendiendo. No ha sido fácil. Prevalecía (y nos tememos que todavía es así) la mentalidad de que la educación de los más pequeños requiere una menor formación. La ignorancia sobre los avances de las ciencias de la educación respecto a la importancia de la educación de los más pequeños

hace que los países la regulen con criterios obsoletos y que infravaloren la formación de esos profesionales.

Pero cambiar el nombre no basta, no tiene un efecto milagroso. Actualmente, la formación inicial del profesorado de primaria, infantil y secundaria ha de asumir nuevos retos. Las instituciones de formación del profesorado de las universidades deben comprometerse y asumir un papel decisivo en la promoción y desarrollo de la profesión docente más allá de su simple denominación. Se debe superar (y luchar contra ello) la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado no es capaz de generar conocimiento pedagógico, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, etc. Eso comporta mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significa también conservar la histórica interdisciplinariedad en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; o sea, el compromiso con el propio contexto social y educativo.

7.4. La universidad y la formación permanente del profesorado de niveles no universitarios

La universidad ha tenido siempre mucha importancia en la formación permanente de los niveles no universitarios. Antes de 1984, la formación permanente del profesorado estaba casi exclusivamente a cargo de las universidades. El Decreto del 14 de noviembre de 1984 creó los centros de profesores y derogó la creación de los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES, 1983). Pero también eliminaba las competencias en formación permanente del profesorado de las universidades, derogando el Decreto de 18 de marzo de 1975, donde establecía para los institutos de ciencias de la educación de las universidades, «bajo la superior coordinación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, ofrecer los medios que posibiliten un permanente perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles educativos».

El preámbulo del decreto de 1984, de creación de los centros de profesores, insinuaba que las universidades no habían sido sensibles a las inquietudes de formación del profesorado. Y en el mismo preámbulo situaba las universidades de la siguiente manera:

> Adicionalmente, la progresiva asunción por parte de las universidades de la autonomía que la Constitución española les reconoce, en el marco diseñado por la Ley de Reforma Universitaria, obliga a que la valiosa contribución que estas pueden prestar al perfeccionamiento del profesorado de enseñanza no universitaria se exprese a través de convenios de colaboración entre ellas o sus departamentos y la Administración, enriqueciendo las funciones que a los centros de profesores encomienda el presente real decreto.

En el artículo 10.2 decía expresamente:

> Para el desarrollo de las funciones propias de los centros de profesores, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer convenios con las universidades o con sus departamentos, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, todo ello sin perjuicio de la colaboración que, a título individual, puedan prestar los profesores universitarios de acuerdo con la legislación vigente.

Se acababa así la función institucional de la universidad en la formación permanente del profesorado no universitario. Y así ha continuado durante casi treinta años, excepto en Cataluña que no creó los centros de profesores, sino una institución menor, los centros de recursos, pero dejó la formación en manos de la Administración y de los ICE de las universidades, aunque es cierto que en los últimos años los centros de recursos han asumido más protagonismo en detrimento de las universidades.

El modelo cambió en 1984. Fue un punto de inflexión para la formación permanente (aunque ahora esté desmantelándose en algunas comunidades autónomas y se esté volviendo a mo-

delos anteriores «modernizándose de forma conservadora»).[51] Situar la formación permanente del profesorado no universitario en las universidades es un modelo más centrado en el conocimiento o, si se quiere, más basado en la validez del conocimiento experto, mientras que el modelo de los centros de profesores es un modelo más centrado en la formación entre iguales y en modelos más colaborativos. Durante años ha imperado el segundo con gran participación del profesorado. Hemos de ver lo que nos deparará el futuro, ya que a las políticas neoliberales y conservadoras no les interesa mantener el modelo de formación entre iguales, sino que pretende volver a modelos más de experto o de formación a distancia.

De todos modos, las universidades participan en los procesos de formación permanente del profesorado no universitario mediante cursos de postgrado, de extensión, doctorados, etc.[52] Es una función que siempre ejercerán. Por supuesto, también muchos de los ponentes, conferenciantes, impartidores de cursos o seminarios, así como asesores son profesores que trabajan en la universidad. Aunque indirecta, también es una forma de estar presentes. Una de las diferencias con la situación de hace 30 años es que la universidad se ha acercado mucho al profesorado de otros niveles educativos y a los centros. Y a través de multitud de canales (la formación, los debates, las jornadas, la investigación, los congresos, etc.) se han imbricado más, lo que ha beneficiado tanto al profesorado universitario como al no universitario.

51. Ver sobre esa temática: Apple, M. W., (2002). *Educar «como dios manda». Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

52. Ver: Comisión de Formación Continua del Consejo de Universidades. La formación permanente y las universidades españolas. Junio, 2010. Madrid. En: http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf (consultado en diciembre de 2013).

7.5. La formación del profesorado universitario en la universidad. ¿Una utopía?

En los últimos decenios hay una mayor preocupación por la formación de los docentes universitarios. Empezamos a ver textos sobre la temática y propuestas de formación, y se refleja en las políticas institucionales, en las investigaciones y en las publicaciones. Se están llevando a cabo muchos programas de formación; algunos siguiendo una pauta más o menos tradicional, y otros con nuevas propuestas y reflexiones sobre el tema que pueden ayudar a construir un futuro mejor si consideramos que la formación ayuda a la innovación y el cambio del profesorado y no solo a la acumulación de méritos académicos.

Si la década de los ochenta fue la década de la formación del profesorado no universitario, la década del 2000 puede ser la década de la formación de los docentes universitarios, o al menos tener una mayor preocupación por ella.

La creación de unidades, servicios, vicerrectorados, etc., de formación de profesorado e innovación docente es hoy en día habitual en las universidades. En algunas, los antiguos institutos de ciencias de la educación, creados en la ley de 1970, si no han desaparecido, han sido reconvertidos en unidades dependientes de vicerrectorados de innovación, de calidad o similares con funciones de formación pedagógica del profesorado universitario.

Lo importante es que han empezado a preocuparse por la formación de sus docentes. Aunque para acceder a la docencia universitaria no sea necesario tener una formación pedagógica (es la única etapa en la que sucede), en la mayoría de universidades se está realizando un esfuerzo en formación para mejorar la docencia universitaria, aunque nadie podría decir si es por la competitividad, por el Espacio Europeo o por la reivindicación del alumnado; pero cualquiera que sea el motivo, bienvenida sea la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios.

En muchas universidades se realiza formación del profesorado novel (normalmente con menos de cinco años de docencia) que, aunque se trata de una formación permanente

(es profesorado en activo), tiene más la consideración de iniciación, de inducción a la docencia o de formación inicial. Y en algunas otras, ha tomado la forma de postgrado. Teniendo en cuenta que serán los profesores y profesoras del futuro, no cabe añadir nada más sobre su extrema importancia.

También se realizan multitud de cursos de formación permanente del profesorado experimentado tanto de manera presencial como a distancia, e incluso existen másteres o postgrados de educación superior para el profesorado interesado en profundizar en temas de innovación docente, gestión o evaluación en la universidad.

Una de las pocas objeciones que cabría hacer es que una buena parte de esa formación destinada a los docentes universitarios son cursos, y la mayoría de corta duración. Es un aspecto que se debería revisar. Quizá sea necesario un análisis profundo de las políticas de formación del profesorado universitario, ya que la formación no debe limitarse a una acumulación de cursos, ni diseñarse como pastillas que puedan resolver todos nuestros males. La formación debería acercarse a los contextos laborales de grupos, departamentos y facultades y ha de ayudar a sacudir el sentido común pedagógico, tan habitual en la universidad; lo cual no se consigue con cursos estándar de recetas mágicas. Pero ello no invalida la creciente preocupación por la formación docente en la universidad, y podemos decir que por fin algo está cambiando.

CAPÍTULO 8
¿Qué formación permanente para el profesorado?

Como hemos ido diciendo en anteriores capítulos, la década de los años ochenta —y en algunos países, en los años noventa— supuso un punto de inflexión en la formación permanente del profesorado, un cambio en la mirada de ver la formación permanente del profesorado.

En España se legislaron los centros de profesores (Decreto 2112/84 de 14 de noviembre (BOE 24-XI-84).[53] A partir de ese momento, el modelo de formación permanente cambió de modo radical. De estar organizada básicamente desde los institutos de ciencias de la educación de las universidades (creados en 1969 por el Decreto 1.678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los institutos de ciencias de la educación), pasó a territorializarse; y de su planificación y gestión se ocuparon profesores y profesoras que provenían de las escuelas e institutos, los llamados asesores y asesoras pedagógicos (figuras que fueron creadas para dar respuesta a las necesidades de formación que los nuevos centros de profesores debían detectar y atender).

Así pues, el sistema no solo se descentralizó rápidamente, llegando a lugares que nunca habían tenido una formación *ad hoc*, sino que en pocos años estableció un modelo de formación que, entre otras cosas, generó un determinado modo de hacer, que se reflejaba en la estructura de los planes

53. Texto completo del decreto en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1984-25938.

de formación y en las bases de convocatorias de cursos, seminarios y formación en centros, dando prioridad, al menos teórica, al cambio institucional y a la formación basada en la práctica profesional; se empezó a hablar entonces del profesor investigador y de la investigación-acción, y en algunos territorios se hicieron convocatorias de investigación en las escuelas, dando importancia a la formación en los centros a partir de la práctica, por ejemplo. Durante unos diez años se avanzó mucho y se dio un vuelco considerable a la formación permanente del profesorado.[54]

Es cierto que, como todo modelo que reúne tantos componentes complejos, tuvo sus altibajos; virtudes y defectos que llevaron a formular diversas críticas a la selección de asesores, a la elección de directores de CEP, al exceso de cursos estándar, a una planificación muy centrada en las directivas del ministerio, a su seguidismo de la reforma ministerial de aquel momento, etc. La literatura pedagógica de la época, a través de monográficos, evaluaciones, artículos, experiencias, refleja las propuestas sobre la formación permanente del profesorado y el nuevo modelo que se había ido implantando con diversos nombres en todo el Estado.

Si analizamos las normativas oficiales sobre la creación de los centros de profesores, la mayoría coincide en que son instituciones formativas para gestionar las actividades de formación permanente y de renovación pedagógica del profesorado a través de una mayor cercanía a la diversidad de situaciones educativas que se dan en las instituciones escolares y a las necesidades formativas del profesorado de cada territorio para posibilitar la participación de los mismos en su propia formación.

54. Actualmente, con la tendencia predominante neoconservadora en muchas comunidades autónomas españolas, se está cuestionando el modelo y se están eliminando centros de profesores.

8.1 ¿Qué aprendimos y qué tenemos que desaprender?

Hasta la década de los años ochenta habíamos avanzado muy poco (exceptuando períodos y algunas excepciones). El modelo individual y el de entrenamiento de formación eran usuales en la formación permanente del profesorado (y eso fue ampliamente criticado cuando se crearon los centros de profesores). El profesorado presentía, por su propia experiencia y por la escasa repercusión en la innovación de los centros y del profesorado, que ese modelo no funcionaba del todo bien, que era excesivamente estandarizado, centralizado y basado en las teorías de expertos más diestros en recomendar lecturas y explicar transparencias (aún no había Power Point o programas similares, pero el modelo continuó con presentaciones cuando se actualizó) que en un conocimiento real de la práctica de la educación (podríamos llamarlos los vulgarizadores coyunturales de los grandes tópicos de la profesión o de las modas imperantes).

Modelo de formación permanente basado en entrenamiento docente	**Modelo individual de formación permanente**
Muchos profesores están acostumbrados a asistir a cursos y seminarios en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. En un curso o una sesión de «entrenamiento», los objetivos y los resultados que se espera adquirir están claramente especificados y suelen plantearse en términos de conocimientos o de desarrollo de habilidades También se espera que, como resultado, se produzcan cambios en las actitudes y que estas se traspasen a la clase. En este modelo, el formador selecciona las actividades que se supone han de ayudar a los docentes a lograr los resultados esperados.	Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores y profesoras son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen que pueden facilitar su propio aprendizaje. Los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal… En todas estas situaciones, los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente.

Gracias al nuevo modelo aplicado en 1984 fuimos aprendiendo y desaprendiendo, con equivocaciones y aciertos, con dudas y con excesiva confianza, con intuiciones y con aportes teóricos (quizá excesivamente anglosajones, pero no teníamos nada más novedoso a mano). Y lo que aprendimos en aquella época se ha ido repitiendo hasta la saciedad. El sistema de orientación (la forma de ver la formación y sus principios fundamentales) del modelo de formación permanente creado en el 84 aún sigue siendo bueno; o mejor dicho, no era del todo malo (centros de profesores donde había espacios de trabajo, formación basada en la práctica, asesores y asesoras de proceso con mayor o menor acierto, descentralización, formación en la escuela, etc.), aunque no pueda decirse lo mismo de algunas de las políticas educativas que lo llevaron a cabo. Esas políticas y el modelo de formación permanente necesitan una revisión tranquila y a fondo para recomponer lo que no ha funcionado y reestructurar, de acuerdo con los nuevos tiempos, lo que sí funcionó; no necesita su eliminación, sino su transformación. Aunque lo fácil es no hacer eso y eliminarlos para volver a modelos obsoletos de formación añadiendo formación virtual.

Nuestros éxitos y nuestros errores nos han permitido llegar hasta donde estamos hoy. Si analizamos las experiencias de los últimos veinte años, podemos aventurarnos a decir que la mayoría de los que se dedican, piensan, trabajan, disfrutan y sufren la formación permanente, viendo al profesorado como un sujeto activo y protagonista de su formación, coinciden en algunos puntos. Veamos cuáles son.

Una constatación que ya hemos comentado en el capítulo anterior es que el cambio en el profesorado no es un cambio simple (a pesar de que una cierta simplificación pueda ser necesaria, aunque de forma relativa), puesto que se trata de un cambio en la cultura profesional, comporta un proceso complejo. Para cambiar una cultura tan arraigada en la profesionalización docente hemos aprendido que se requiere tiempo (no vale el corto plazo) y una base sólida (la total incertidumbre es mala consejera); que tiene altibajos (no es un proceso lineal ni uniforme) y ha de adaptarse a la realidad del profesorado (contextos, etapas, niveles, disciplinas, etc.). Esto precisa, además,

un periodo experiencial de apropiación y que se integren las propias vivencias personales.

Tradicionalmente, la formación permanente constituía un momento de «culturización» del profesorado (pedagógica, didáctica, disciplinar…). Se suponía que, actualizando sus conocimientos científicos y didácticos, el docente transformaría su práctica y, como por ensalmo y milagrosamente, se convertiría en un innovador que promoviera nuevos proyectos. La estandarización, el predominio de la teoría, la descontextualización, la realidad social actual y otros factores que podríamos añadir impedían e impiden ese proceso. Aparecen maestros y maestras cultas en el sentido de que saben más, eso sí, pero no necesariamente innovadores. Ahora empezamos a vislumbrar que la formación permanente aumenta su impacto innovador si la relación se efectúa al revés: no formando para después desarrollar un proyecto de cambio, sino diseñando un proyecto innovador. Y para llevarlo a cabo hay que recibir o compartir la formación necesaria.

Esta sencilla inversión tiene consecuencias importantes en el modelo de formación y en su proceso de concreción en las instituciones educativas. Parte de la premisa de que para cambiar la educación es necesario cambiar el profesorado, y que la formación es una buena herramienta, pero no la única ni solo ella, sino que ha de ir acompañada del cambio del contexto donde ese profesorado realiza su labor docente. Consecuencia de todo ello son la formación en el territorio, la descentralización, los cambios organizativos en los centros, el clima de trabajo, los procesos de toma de decisiones, las relaciones de poder en los centros, el partir de las necesidades reales de los docentes, los proyectos de formación colectiva en las escuelas, las redes de innovación o de intercambio… Todo son hitos de un modelo de formación centrado en el profesorado mediante proyectos o mediante la indagación reflexiva, partiendo de sus situaciones problemáticas contextuales. La formación debe tener en cuenta que, más que actualizar a un profesor o a una profesora y enseñarle, debe crear las condiciones, diseñar y propiciar ambientes, para que él o ella aprendan.

Modelo de formación permanente mediante proyectos de innovación	**Modelo de formación permanente mediante la indagación reflexiva**
Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de proyectos de innovación con la finalidad de mejora de la escuela y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza del centro educativo. En ocasiones, el mismo proceso de llevar a cabo uno de estos proyectos produce ya un aprendizaje que es difícil prever con antelación. Este modelo de formación supone, pues, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que se desarrollan con la implicación de los docentes en tal proceso. Parte de la idea de que las personas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. Si a los profesores se les da la posibilidad, pueden desarrollar propuestas que mejoren las escuelas y la enseñanza.	Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y para marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones. El profesorado ha de buscar datos para responder a cuestiones relevantes y reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza. El profesorado desarrolla nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuesta.

8.2 ¿Por dónde podríamos ir a partir de ahora?

Actualmente se programa y se imparte mucha formación, pero aún continúa establecida una formación transmisora, con la supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos, basada en un profesorado medio que no existe. Pero la solución no está únicamente en acercar la formación al contexto, a las escuelas, sino en generar, además, nuevos procesos en la teoría y en la práctica de la formación introduciéndonos en nuevas perspectivas y metodologías, porque la tendencia neoconservadora es reducir los centros de

profesores. Lógico y coherente. Las políticas neoconservadores no se fían del profesorado y los centros de profesores parten de la base de la formación entre iguales y la capacidad del profesorado de realizar cambios con los colegas. Las políticas neoconservadores piensan que el conocimiento experto está fuera de las escuelas y que es allí donde se ha de ir a buscar. Por tanto, desde esa idea hay un paso para eliminar centros de profesores y pasar la formación a expertos, a universidades y sobre todo a consultorías.

Pero hemos acumulado mucha experiencia y conocimiento durante muchos años y lo que sabemos nos permitiría diseñar nuevos planes de formación adecuados a las diversas realidades de las etapas educativas y generar nuevas alternativas de futuro (no de reforma educativa puntual, sino de reforma permanente de la educación), al menos para imaginar un posible futuro y una deseable nueva formación permanente del profesorado. Otra cosa es que el momento político o las políticas educativas sean tan miopes e ignorantes que no deseen ese cambio, ya sea por motivos económicos, sociales, ideológicos o de verdadera ignorancia o maldad para eliminar lo que otros hicieron.

En contraposición a las teorías al uso sobre los expertos, mi opinión es que la nueva formación no solo debería partir del punto de vista de los expertos, sino de la gran aportación de la reflexión practicoteórica que realiza el profesorado sobre su propia práctica. Ahondemos aún más. ¿Quién mejor puede hacer un análisis de la realidad —la comprensión, la interpretación y la intervención sobre esta— que el propio profesorado? No dudo —y estoy convencido de ello— de que el centro debe ser el foco de la formación permanente, y el profesorado, el sujeto activo y protagonista de la misma.

La formación debería fomentar el intercambio de experiencias entre iguales y más allá de la formación en tímidos cursos sobre didácticas (cada vez más virtuales), sobre temas variopintos. Se trata de generar verdaderos proyectos de intervención en los contextos; por lo que necesitamos unas instituciones de formación cercanas al profesorado. Pero la experiencia nos ha demostrado que esas instituciones (los llamados genéricamente centros de profesores o similares) deberían reunir

todos los servicios educativos del territorio para establecer una coherencia en las políticas del profesorado y poder ofrecer ayuda y acompañamiento a la formación mediante asesores/as formados específicamente como asesores de proceso, colegas acompañantes o amigos críticos. Se trataría de un centro integral de profesorado donde haya coherencia y no solapamiento de las funciones entre servicios que ocasionan mucho cansancio a las escuelas.

Para acabar, digamos que la formación permanente debería apoyarse, crear escenarios y potenciar una reflexión real de los sujetos sobre su práctica docente en los centros y los territorios, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., potenciando un proceso constante de autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace.[55] La orientación de la formación (y sus supuestos políticos) hacia este proceso de reflexión exige un planteamiento crítico de la organización y la metodología de la formación permanente del profesorado, ya que debe ayudar a los sujetos a revisar los supuestos ideológicos y actitudinales que están en la base de su práctica. Ello supone que la formación permanente debe extenderse al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y profesora y del equipo colectivamente. O sea, ha de poner encima de la mesa lo que hace en el aula y en el centro; lo cual implica no solo cambiar la ubicación, sino la metodología de la formación permanente. Veámoslo en el siguiente capítulo.

55. Ver Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 9

La formación desde dentro. ¿Qué es la formación en centros y no en los centros?

Hemos ido hablando a lo largo de este libro sobre la formación desde dentro. Pero ¿qué es la formación desde dentro? Llamo formación desde dentro (en la institución educativa y para la misma) a lo que se ha denominado, con el devenir del tiempo, formación en centros o centrada en la escuela. Por tanto, en este capítulo se utilizarán esos términos como sinónimos.

La formación centrada en la institución educativa tiene sus orígenes remotos en el movimiento que se denomina desarrollo curricular basado en la escuela; revisión basada en la escuela; desarrollo curricular basado en la escuela, en las teorías desarrollo organizacional y en la práctica de los movimientos sociales.

Al final de la Segunda Guerra Mundial se va desarrollando un conjunto de técnicas de intervención institucional a la hora de analizar una organización (como es un centro educativo) con la intención de desarrollarla y superar la suma de individualismos (¿qué se hace en las escuelas para evitar más guerras?). A lo largo del tiempo se han dado otras denominaciones para referirse a esta modalidad formativa en los centros educativos; entre otras, encontramos: revisión basada en la institución educativa, sistema de apoyo profesional mutuo, autoevaluación institucional, formación basada en la práctica profesional o en el puesto de trabajo, etc.

La formación centrada en la institución educativa surge como formación institucionalizada en Reino Unido a mediados de la década de 1970, a través del Advisory Council for

the Supply and Training of Teachers (ACSTT), que, con independencia de sus orígenes, nació en el seno de unas recomendaciones políticas relacionadas con la distribución de los escasos recursos educativos para la formación permanente del profesorado (Elliott, 1990).

En España entró con fuerza a partir de los años noventa y la mayoría de administraciones convocaron proyectos de formación en centros (su introducción coincidió con la expansión de los centros de profesores). Actualmente, como todas las modalidades de formación, está en peligro por el avance del neoconservadurismo y las políticas de recortes en educación.

Ejemplo de parte de una convocatoria oficial de una administración autonómica

Esta modalidad formativa tiene un carácter colectivo que se dirige, por consiguiente, a un claustro o grupo de profesores/as. Básicamente, los objetivos que persigue esta modalidad son:

1. Convenir y estructurar un marco común de trabajo en el equipo educativo del centro.
2. Debatir asuntos concretos de acción educativa.
3. Desarrollar el trabajo en equipo y aumentar el nivel de cooperación entre el profesorado del centro.
4. Tomar acuerdos que mejoren la acción educativa del centro y den coherencia a la práctica docente.

En la última orden que regula la convocatoria se apunta que los proyectos de formación en centros son un instrumento para atender las necesidades de formación de un equipo o grupo de profesores que imparten la docencia en un centro educativo para mejorar la calidad de la enseñanza tanto en relación con la actuación en el aula como en la gestión y coordinación pedagógica del centro docente. Las propuestas de formación, elaboradas por iniciativa del equipo docente, se harán explícitas en un proyecto común que tendrá que ser aceptado por el claustro y aprobado por el consejo escolar.

En términos generales, la formación en centros es un tipo de modalidad formativa que se oferta a un equipo docente de una institución educativa. O sea, es una formación desde

dentro de la escuela para el cambio de la institución; no es únicamente un cambio de ubicación, ya que se hace en el centro. Esta modalidad formativa favorece la participación de los equipos docentes, de manera que las actividades repercutan en la práctica educativa de un centro.

La denominamos formación en centros para distinguirla de la formación en el centro, donde la formación únicamente tendría una diferente ubicación espacial: en el centro y no fuera de ella. Pero el concepto de formación en centros pretende ser una modalidad formativa donde la repercusión del cambio es individual y, sobre todo, tiene una finalidad colectiva.

Si analizamos los principios en que se basa la formación en centros encontramos cuatro ideas fundamentales:

- La formación centrada en la institución educativa comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y el profesorado para dirigir los programas de formación, de manera que respondan a las necesidades definidas de la institución educativa. Las necesidades formativas son establecidas por el profesorado. Tiene en cuenta el análisis de la experiencia cotidiana del profesorado en su entorno de trabajo habitual y en las circunstancias en que este se desarrolla. La reflexión sobre la práctica permite que expresen sus logros, problemas y dificultades en la tarea que desarrollan. Parte de las necesidades sentidas y los problemas de los docentes.
- Es una actuación que se dirige a la institución educativa como unidad. El centro se convierte en la unidad básica de cambio e innovación. Esto quiere decir que el profesorado a quien se dirige la propuesta formativa es todo el equipo docente, que debe realizar su trabajo conjuntamente en virtud de las decisiones que deben tomar colaborativamente. Sin embargo, por «equipo docente» no hay que entender la totalidad del claustro; los departamentos, seminarios, ciclos o cualquier otra estructura organizativa del centro educativo configuran también equipos docentes; y cualquiera de ellos puede ser sujeto de un proyecto de formación. El profesorado no solo asiste a la formación como individuo, sino como miembro de un colectivo.

- La formación pretende generar dinámicas que repercutan directamente en la institución favoreciendo el desarrollo de equipos docentes en un contexto determinado. También puede entenderse una formación en centros cuando se realiza en diversas instituciones de un contexto cercano con situaciones problemáticas similares.
- El profesorado participa en todo el proceso de gestión y planificación de la formación, desde su planificación a su evaluación, que parte del respeto y del reconocimiento del poder y capacidad del profesorado para diseñar, gestionar y evaluar la formación.

Si al centro le asiste un asesoramiento externo, este ayudará en la elaboración del proyecto, en concreto, como apoyo a la realización del diagnóstico de las necesidades formativas y su priorización, fomentando procesos de investigación participativa, y a lo largo del seguimiento del desarrollo.

La formación en centros se concreta en la elaboración de un proyecto. Proyectos que sean capaces de generar una nueva cultura de la organización y de fundir la perspectiva interna de los que están dentro de las instituciones educativas con las perspectivas externas del personal de apoyo en una verdadera perspectiva colaborativa, ya que se basa en el modelo de formación de desarrollo y mejora de la enseñanza que explicitamos a continuación.

La fundamentación del modelo está en la concepción de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema. Esto hace que, en cada situación, el aprendizaje de los profesores se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinados problemas. También parte del hecho de que las personas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. Si a los profesores se les da la posibilidad, pueden desarrollar propuestas que mejoren las instituciones educativas y la enseñanza. Esto implica otra concepción: los docentes adquieren conocimientos y estrategias a través de su participación en la mejora de la calidad de la institución educativa o en el proceso de desarrollo del currículum. Implicación que supone

hacerse consciente de las posiciones de otros miembros de la institución educativa.

Los pasos que se pueden recorrer siguiendo este modelo serían los siguientes:

- Se comienza con la identificación de un problema o una necesidad por parte de un grupo de profesores/as.
- Después de identificar la necesidad, se plantea darle respuesta. Esta fase puede llevar algunas sesiones y requiere que el grupo promotor realice consultas con todo el claustro de profesores o el equipo que participa y que se revise la información existente en torno al tema que se quiere abordar.
- A partir de este momento, el plan de formación se pone en marcha, o la innovación se adopta en el centro. Este proceso puede necesitar algunos días, meses, e incluso años.
- Como última etapa, se valora si el esfuerzo realizado ha obtenido los resultados esperados. Si el profesorado no está satisfecho con los resultados obtenidos, se vuelve a la fase inicial (adquisición de conocimiento o de habilidades) y se repite el proceso.

En resumen, inicialmente, se desarrolla un período de adaptación del grupo al sistema de trabajo que exige el plan: diversas expectativas, códigos de comunicación, ritmos de trabajo… provocan distorsiones que hay que ir ajustando.

El siguiente período suele ser fructífero en el desarrollo de las tareas previstas; en general, se abordan una revisión teórica y el análisis de la práctica en el tema objeto de estudio. Este trabajo permite la elaboración de unas primeras conclusiones, que pueden o no ponerse en práctica, y pasar por un período de experimentación y contraste.

El período final permite la recapitulación de materiales utilizados o creados por el grupo y la elaboración de conclusiones finales.

9.1. El centro educativo como agente de formación y cambio

Hace años que se cuestiona en la formación del profesorado la rigidez del enfoque formal organizativo de las instituciones educativas desde el punto de vista de sus estructuras y sus necesidades prescriptivas generalizables a todos los centros. Es una concepción extraída del mundo empresarial-productivo y aplicado a la institución educativa como organización. Este enfoque «racional-instrumental» empieza a perder su potencia a la hora de organizar y conocer en profundidad qué pasa en los centros educativos, debido principalmente a que se conceptualiza el centro desde una óptica formalista, estática y funcionalista, sin llegar a penetrar en las estructuras y dinámicas reales de las personas y sus relaciones.

El nuevo análisis de la formación en centros debería realizarse desde un enfoque más fenomenológico y crítico desde el cual la institución educativa como organización presenta unos aspectos contextuales y multidimensionales: se establecen relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa; se dan creencias, supuestos; se generan procesos organizativos y procesos de construcción social y de interacción constantes; también se establecen componentes y valores políticos; asimismo, no hay objetivos claros, sino que se está ante una gran ambigüedad de metas. En la mayoría de los centros, la estructura organizativa no siempre es estable y sólida, sino que se presenta como un acoplamiento débil y, sobre todo, que ha de ser analizado en el contexto de su cultura organizativa y profesional.

La formación en centros permite y facilita este complejo análisis, como toda actividad humana. En mi opinión, la necesaria participación del profesorado en todo el proceso y el ejercicio de la autonomía son el núcleo fundamental de la formación en los centros.

Pero llegar a ello supone salvar muchas dificultades. Hay que asumir una nueva cultura profesional. Actualmente, en la mayoría de centros se detecta una serie de elementos que distorsionan el funcionamiento y la actividad normal y que requieren un proceso de mejora del centro. Algunos de estos problemas son los siguientes:

- el funcionamiento individualista (los miembros del claustro asumen conductas y hábitos de trabajo en los que priman el individualismo, la autonomía individual exagerada, la privacidad y el aislamiento);
- la tendencia a la burocratización (se presta más atención a los formalismos y simbolismos en las instituciones educativas y a las normas de la administración que a los procesos reales de enseñanza-aprendizaje);
- la falta de tolerancia profesional y la balcanización[56] del equipo de profesores y profesoras.

Son problemas graves que hay que analizar y revisar, y la formación debería facilitar recursos para que el profesorado pueda salvar los obstáculos que les impiden llegar a ser una comunidad de práctica formativa basada en las necesidades de sus situaciones problemáticas educativas.

Puede que para ciertas administraciones, forzadas por diversos imperativos, la formación en centros se haya convertido en una moda que, al defender principios democráticos y colectivos, se ha de «lanzar al mercado» de la formación. Es establecer el mismo mecanismo de control y desconfianza hacia el profesorado, aunque acercando la formación al centro como espacio físico.

Será desde el mismo colectivo de profesores, de todos los niveles y en todas las formas de agrupamiento, desde donde debemos reivindicar una formación en el interior de los centros como cambio institucional y cultural de las prácticas educativas. Asume así una importante tendencia hacia donde tendríamos que ir para beneficio de las ideas democráticas, del trabajo educativo y de la transformación de la educación.

56. Concepto desarrollado por Hargreaves (1996) sobre el trabajo docente; este tiene lugar en pequeños grupos aislados y muchas veces enfrentados entre ellos por pequeñas cosas.

9.2. Condiciones y elementos prácticos de la formación en centros

La formación centrada en la institución educativa no es solo una estrategia de formación como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, de valores, de actitudes, de creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan siquiera un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de la formación.

La necesidad de apostar por nuevos valores. Frente a la dependencia y la independencia, se propone la autonomía y la interdependencia; frente a la defensa profesional, la apertura profesional; frente a la atomización y el aislamiento, la comunicación; frente a la privacidad del acto educativo, proponer la publicidad de este; frente al individualismo, la colaboración; frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa.

Muchas veces se confunde individualismo con individualidad, pero son conceptos muy diferentes, aunque hemos de estar alerta. Como dice Hargreaves (1996), la total desaparición del individualismo puede ocasionar la muerte de la individualidad.

> **Individualismo.** Consideramos el individualismo como aislamiento y egoísmo que solo atiende sus intereses particulares. Se basa en la concepción filosófica, política y económica, apoyada en la primicia del individuo, que concibe la realidad social como un conjunto de individualidades subsistentes por sí mismas, cuyos intereses personales, considerados aisladamente, constituyen el máximo valor.
>
> **Individualidad**. La individualidad es considerada en oposición al individualismo. Independencia y realización personal, imaginación, iniciativa, ejercicio del juicio independiente están ligados a la competencia, a la autonomía profesional. Por lo tanto, se debe actuar con precaución y cuidado al tratar de extinguir el individualismo, porque llevaría a la muerte de la individualidad, de la competencia y de la eficacia.
>
> Hargreaves, 1996.

Pero hemos de prestar atención a ciertos enfoques de formación centrada en la institución educativa que, como el que se lleva a cabo a espaldas del profesorado y mediante una nueva modalidad de formación, establecen los mismos mecanismos de control.

De este modo, nos encontramos ante una actividad de formación permanente del profesorado en la que los gestores (normalmente, algún aparato administrativo) intentan averiguar las deficiencias que se producen en las instituciones educativas. Los investigadores (en general, algún aparato universitario) descubren las técnicas y las competencias necesarias para rectificarlas. Los tecnólogos de formación permanente (que a veces también son universitarios, aunque normalmente son asesores) traducen los hallazgos derivados de la investigación a los programas de preparación del profesorado que los técnicos de formación permanente (asesores) se encargan de entregar al profesorado.

No es este el enfoque que defendemos. El enfoque que consideramos adecuado es aquel que se basa en un colectivo que entra en un proceso donde prima la reflexión deliberativa, en un modelo indagativo por el que el profesorado elabora sus propias soluciones en relación con las situaciones problemáticas prácticas a las que se enfrenta en su práctica profesional.

Desde este enfoque, la formación se entiende como un proceso de autodeterminación basado en el diálogo, a medida que se implanta un tipo de compresión compartida por los participantes sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas, y no como un conjunto de roles y funciones que se mejoran a través de normas y reglas técnicas normalmente generalizables. Y deberá tener en cuenta la formación inicial y experiencia del equipo docente y de cada una de las personas que lo componen, así como de las actividades de formación en las que, como grupo o individualmente, se haya participado anteriormente.

Pero también la modalidad de formación en centros tiene algunas limitaciones debido a las siguientes razones:

- Los docentes tienen tiempo para reunirse, reflexionar y desarrollar el proyecto.

- El equipo dispone de recursos económicos para adquirir materiales, visitar otros centros, recurrir a asesores para consultar las decisiones que toman y el proceso que siguen.
- El proyecto tiene un liderazgo que orienta y guía el proceso para que todos los profesores participantes tomen decisiones significativas.
- En definitiva, se trata de que los esfuerzos del profesorado y de la institución educativa queden integrados dentro de otros esfuerzos y estructuras que los acojan y favorezcan.

En la iniciativa para el desarrollo de un proyecto de formación para todo un equipo docente, este debe ser consciente del grado de compromiso, intencionalidad y disponibilidad que adquiere el profesorado.

Es necesaria una reunión de todo el equipo docente interesado en un proceso de formación para reflexionar sobre los tres puntos señalados antes de seguir adelante en el proceso si se quiere iniciar con unas mínimas garantías de éxito.

Lo primero que debe clarificarse es el nivel o grado de compromiso que es posible compartir por todos: un proyecto muy ambicioso, muy completo en su diseño, donde se incorporan sumariamente todos los matices y sugerencias para dar cabida a intereses particulares planteará en su desarrollo, presumiblemente, una complejidad excesiva. Frente a esto, es más conveniente reducir el ámbito, la temática, las expectativas, etc., de manera que se planteen objetivos realmente alcanzables que exijan un trabajo asumible por todo el equipo docente. El equipo debe encontrar un punto de partida para el consenso a partir del cual pueda avanzar el trabajo y se planteen niveles mayores de exigencia. Y en este momento, es particularmente importante que la aprobación del equipo sea realmente la expresión de la aceptación de una actividad que va a repercutir positivamente en la acción educativa, de modo que supere la concepción de trámite administrativo vacío para alcanzar la consideración de un trámite administrativo que reconoce el valor y el compromiso de los órganos colegiados del centro docente.

En segundo lugar, es necesaria la reflexión sobre la intención real del claustro o del equipo docente de que se trate ante

el proyecto de formación. Es cierto que cualquier actividad que realice el profesorado en ejercicio de sus funciones tiene, o puede tener, consecuencias formativas. Sin embargo, cuando un equipo docente se plantea un proceso formativo como tal, deben hacerse explícitos unos contenidos de formación permanente, naturalmente puestos al servicio de la práctica docente en el centro. Debe establecerse qué se requiere aprender y qué se quiere saber hacer para mejorar la propia práctica. Seguramente, los temas o procedimientos que se trabajen serán solo algunos de los que se trabajan habitualmente en la actividad del centro y con los alumnos o alumnas: no puede limitarse la actividad del centro a lo que resulte del proceso de formación ni puede pretenderse que el proceso de formación abarque de una vez todos los problemas que surgen de la práctica docente. Es necesario, pues, definir con claridad los objetivos de formación que se persiguen y la estrategia y mecanismos que permitan alcanzarlos, independientemente del resto de tareas de ese mismo docente en la vida y acción cotidiana del centro.

Sin embargo, y ese sería el tercer punto de reflexión, incorporar a la vida de un centro docente un proyecto de información supone estar dispuesto a introducir modificaciones en la organización interna de ese centro. Hay que favorecer los tiempos comunes del profesorado para las sesiones de trabajo, y eso puede suponer modificar o adaptar los horarios del centro para integrar los tiempos de formación en el horario laboral del profesorado sin que esto limite o dificulte la coordinación interna del centro.

Asimismo, hay que considerar que un proyecto de formación en centros es un proceso largo (dos o tres años) que exige un tiempo inicial de ajustes en la vida del grupo; los resultados, a veces, tardan en aparecer. Es necesario respetar el ritmo del propio proceso; el cual no puede acelerarse, aunque haya cuestiones que se perciban como muy urgentes.

Sin embargo —y aunque parezca contradictorio con lo anterior—, un proyecto de formación en un centro es un apoyo puntual y limitado en el tiempo en la trayectoria de dicho centro. Supone un impulso inicial para que el centro sea capaz de incorporar a su quehacer habitual la formación permanente

de su plantilla como una función más de la organización del centro, haciendo realidad la unión teoricopráctica en el desarrollo de la profesión docente.

Para acabar y como pequeño resumen exponemos un texto de una administración autonómica en la anterior legislatura:

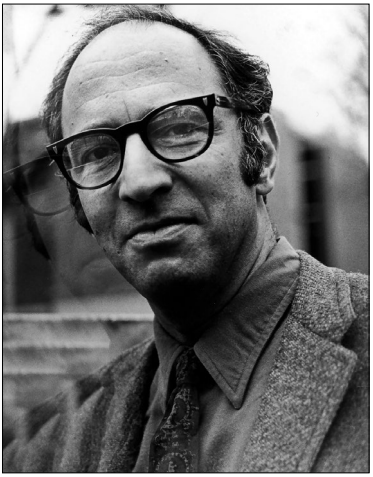
> La formación en centros debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes, incluida en el plan de formación del mismo, que aglutina las demandas de un amplio colectivo de profesores y profesoras, vinculadas a la búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas. A su vez, dichas demandas deben ser producto de un análisis y reflexión compartidos.
>
> En: http://www.cepcordoba.org/formacion/ffcc (consultado en diciembre de 2013).

CAPÍTULO 10

Calidad y metodología en la formación del profesorado

En la bibliografía actual sobre formación del profesorado encontramos pocos análisis sobre lo que podemos llamar genéricamente los procesos formativos prácticos. Hay mucha teoría, alguna experiencia y poca referencia a la metodología formativa. Si un novato en formación buscara cómo formar al profesorado, encontraría paradigmas,[57] modelos, tendencias…, pero poco del interior de la formación. ¿Qué hacer para que la formación provoque el cambio deseado —me refiero a modalidades formativas, formas de actuar del formador/a, estrategias que utiliza…; es decir, a la metodología en los procesos de formación—? Algunas obras lo tratan en un apartado genérico con la denominación de «metodología», pero lo hacen de forma genérica y no llegan a acercarse totalmente a la práctica actual de la formación ni a analizar cuáles son las modalidades y estrategias que tienen un mayor impacto en la innovación; tampoco se atreven a realizar un análisis sobre cuáles son las

57. Thomas Kuhn, en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* —publicado primero como monografía en la *Enciclopedia Internacional de la Ciencia Unificada (International Encyclopedia of Unified Science)*, y luego como libro por la Editorial de la Universidad de Chicago en 1962—, agregó en 1969 un apéndice a modo de réplica a las críticas que había suscitado la primera edición. Una de las definiciones de paradigma es una constelación de conceptos, valores, percepciones y prácticas pertenecientes a una comunidad, la que forma una particular visión de la realidad y constituye la base en la que dicha comunidad se organiza. Ver edición actual en español: Kuhn, Thomas S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.



Thomas Samuel Kuhn (1922-1996). La editorial Fondo de Cultura Económica, de México, publicó en castellano la obra más famosa de Kuhn en 1986. Hoy día encontramos diversas reediciones; la última, del 2006.

que pueden ayudar al formador o formadora a conseguirlo; o sea, cuáles son de mayor calidad o, dicho de otra forma, cuáles son las que ayudarán al profesorado a introducir innovaciones educativas y a mejorar su práctica.

Desde mi punto de vista, las modalidades y estrategias de formación para aumentar la calidad de la formación y, por tanto, la efectividad de esta deben organizarse, ante todo, sobre la base del trabajo en grupo entre el profesorado, centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas que surgen de la práctica laboral. Pero tampoco podemos caer en la falacia naturalista,[58] que, aplicado aquí, nos vendría a decir: si trabajamos colaborativamente se innovará la enseñanza y se formará mejor al profesorado.

58. Término utilizado por el filósofo Henry Sidgwick y su discípulo George Edward Moore, por su utilización en el libro de 1903 *Principia ethica*. La falacia naturalista es el intento de identificar o reducir lo «bueno» a lo que es «natural». Consiste en justificar la bondad de algo por el mero hecho de considerarlo natural. También se utiliza el término «falacia naturalista» para describir la creencia de que lo natural es inherentemente bueno y que lo innatural es inherentemente malo.

Es importante el trabajo colaborativo, pero son necesarias más cosas.

Si se realizan con apoyo externo, las propuestas de actividades formativas deberían ir precedidas de una fase de «negociación» con los maestros y las escuelas y el análisis de sus necesidades reales de formación. Ya se sabe que toda metodología en formación docente se sitúa dentro de las limitaciones administrativas y las estructuras organizativas. Por eso es importante conjugar lo prescriptivo sobre los procesos formativos que desea la Administración con las necesidades del colectivo y de los territorios donde actúa. Es necesario un cierto equilibrio entre los dos procesos.

Necesidades prescriptivas de la administración educativa	**Necesidades sentidas del colectivo del centro**
Las necesidades prescriptivas están basadas en un concepto de necesidad formativa, como la carencia, o sea, la distancia o diferencia entre lo que es o sabe el profesorado y lo que debería ser o saber el profesorado. Esa distancia entre los dos polos sería la necesidad formativa; y la formación, los medios que hay que poner para intentar eliminar la carencia entre los dos polos. Los dos extremos han de quedar subsumidos en uno solo.	Estas necesidades parten de la base de que para planificar la formación es importante conocer lo que piensa el profesorado, sus necesidades sentidas y expresadas. Define la necesidad como un problema que puede ser solucionado. Se ve el profesorado como un sujeto de formación; por tanto, será necesaria su participación en el análisis de necesidades. Parte de la base de que para planificar la formación es importante conocer lo que piensan los sujetos, sus necesidades sentidas y expresadas.

Necesidades de formación.

Si nos referimos al acercamiento de la formación al profesorado sobre la base del análisis de las necesidades del colectivo del centro, debería decidirse: el nivel de intervención de formadores o formadoras, qué ayudará a transformar la práctica y qué estructuras de pensamiento y actitudes queremos trabajar. Es el modelo de formación centrado en el profesorado y no únicamente en el sistema.

Alumnos en un aula

Pero para evitar que la metodología formativa —o sea, la que practican los formadores y formadoras— sea tomada como una receta de carácter normativo, se debe asumir la necesidad de una revisión crítica de la propia práctica formativa de cada uno y colectivamente. Pensar que el profesorado es inteligente para no realizar una formación basada en el usuario ignorante y sujeto de su propia formación.

Trabajo «colaborativo», «cooperativo», «en equipo» y «en grupo» se utilizan muchas veces como sinónimos pero no los son.

Trabajo colaborativo entre el profesorado. Involucra a un grupo de profesores y profesoras con unos papeles específicos que realizan procesos de interacción recíproca e intencional en busca de objetivos específicos, compartiendo experiencias y conocimientos. Se trabaja de acuerdo con las capacidades y destrezas específicas; todos realizan una aportación al colectivo y se genera una interdependencia positiva entre ellos.

Trabajo cooperativo entre el profesorado. Existen pocas diferencias con el anterior y pueden ser sinónimos. Se aplica más al alumnado que al profesorado. Si lo aplicamos al profesorado, es la asociación entre ellos; buscan ayuda mutua en actividades conjuntas, de manera que puedan aprenden unos de otros. Los objetivos de todos se hallan estrechamente vinculados, de manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los demás consiguen alcanzar los suyos. En el campo de la formación se aplica indistintamente el colaborativo y el cooperativo.

Trabajo en equipo. En el trabajo en equipo todo el profesorado responde del trabajo que se realiza. Todos realizan el mismo trabajo; por tanto, no es un trabajo complementario, sino colectivo. En el trabajo en equipo es fundamental la cohesión del grupo, ya que debe haber una estrecha colaboración entre sus miembros. No es necesario que haya jerarquías.

Trabajo en grupo del profesorado. Está en la escala más baja del trabajo colectivo. El trabajo en grupo permite que los profesores se unan, se apoyen mutuamente en el centro educativo; pero son autónomos y cada uno responde de su trabajo. Este es realizado individualmente y luego se aporta al grupo (con un trabajo complementario). No es necesaria una gran cohesión entre el profesorado. Puede haber niveles jerárquicos. Se podría decir que todas las escuelas trabajan en grupo, aunque no necesariamente todas las anteriores.

Las modalidades formativas han de desarrollar estructuras de participación y diálogo con el profesorado para construir proyectos de innovación en los centros educativos analizando los procesos educativos. Y hay que entender que el método que el formador o la formadora utiliza forma parte del contenido, o sea, que es tan importante lo que se dice como cómo se dice y se trabaja. El método formativo será tan importante como el contenido. Vamos a analizarlo más profundamente.

Con el término **modalidades de formación** nos referimos al análisis de las prácticas y de los contenidos que se imparten y comparten en los procesos de formación (el modo). De manera específica, son las formas que adoptan las actividades de formación en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de la actividad (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles o interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, «expertos», asesores, participantes…), el grado de implicación que se exige de los participantes y su mayor o menor autonomía, la dinámica y estructura interna de las sesiones y las estrategias preferentes que se desarrollan, etc.

En resumen, una modalidad formativa es un conjunto de actividades que explicita de qué modo se realizará el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.).

10.1. La metodología formativa en las modalidades de formación

La metodología en los procesos de formación debería decantarse, en la formación del profesorado, por un proceso de participación inherente a situaciones problemáticas reales de las escuelas; no puede llevarse a cabo únicamente mediante un análisis teórico de la situación en sí, sino que la situación percibida por el profesorado debe ser reinterpretada en el sentido de que necesita una solución, es decir, una modificación de la realidad, un cambio de la práctica.

La formación asume así un proceso donde, en vez de dar una instrumentación ya elaborada, será necesario que el conocimiento de todos sea sometido a crítica en función de su valor práctico y analizando los presupuestos educativos e ideológicos en los que se basa. En el cambio de las preconcepciones sobre la enseñanza del profesorado está el cuestionamiento sobre lo que se hace y por qué se hace. Luego hay que poner en común las preconcepciones para analizar si se han de justificar, modificar o destruir.

Si pensamos que uno de los objetivos prioritarios en la formación del profesorado es la formación constructiva y crítica y la autoformación que lleva a la autonomía, debería tener como finalidad la potenciación de modelos autónomos de trabajo. Eso no evita que los modelos autónomos necesiten para sus consolidaciones referentes teoricoprácticos y de reflexión o de alguien que los acompañe. La autonomía no significa necesariamente ir solo por el camino. Llegar a la autonomía ha de ser un objetivo prioritario en la formación. Pero la adquisición de esa autonomía, cuando se parte de una formación normativa y unas rutinas prescriptivas, supone un cierto esfuerzo y tiempo, es decir, un proceso que ha de comportar una coherencia en el desarrollo de la formación, que ha de partir del análisis de la situación (necesidades, esperanzas, emociones, problemas, demandas…), de la tolerancia profesional de los problemas profesionales y ha de realizar una metodología formativa basada en la resolución de problemas profesionales mediante proyectos dentro de las escuelas; una formación

desde dentro del colectivo donde se solucionan de forma colaborativa situaciones problemáticas de la práctica.

Secuencia para la resolución de un problema en colaboración:

1. Clarifica términos y conceptos desconocidos en la descripción del problema.
2. Define el problema; haz una lista de fenómenos/hechos para explicarlo.
3. Analiza el problema; haz una «lluvia de ideas»; trata de producir con muchas diferentes explicaciones el fenómeno/hecho como tú puedas. Usa tu conocimiento previo y sentido común.
4. Critica las explicaciones propuestas y trata de describir coherentemente los procesos que, según tu opinión, están en la base del fenómeno/hecho.
5. Formula temas para el aprendizaje autodirigido o independiente.
6. Completa las lagunas de tu conocimiento con el estudio personal.
7. Comparte tus hallazgos en tu grupo y trata de integrar el conocimiento adquirido con una explicación comprensiva del fenómeno/hecho. Comprueba ahora si tú sabes bastante.

Fuente: Schmidt y Moust, 2000, pág. 23.

Desde esta perspectiva, la formación permanente del profesorado se apoya fundamentalmente en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias en la interacción de las personas, o sea de los colegas. Nadie aprende a conducir o a nadar únicamente mediante presentaciones Power Point o similares. Nadie aprende a reflexionar o a proyectar teóricamente; se pueden entender los procesos, pero difícilmente llevarlos a cabo. En formación permanente, muchos elementos no se enseñan, se aprenden, y he ahí el reto. Situemos al profesorado no tanto en una actitud en la que se le enseñe, sino en situaciones de aprendizaje. Para ello, la formación, más que enseñar o formar, debería crear situaciones y espacios de reflexión y formación; cambiar la metodología.

Todo esto supone un cambio de mirada de los procesos metodológicos de formación, puesto que obliga a desarrollar en la

formación docente una nueva metodología de trabajo, que consiste en aprender a observar a los demás, a que te observen y a autoobservarse; a crear espacios de aprendizaje mutuo intercambiando experiencias; a realizar ejercicios de cultura participativa; a respetarse y aplicar la tolerancia profesional (todos somos diversos); a ayudar a construir y a enseñar a construir una identidad humana autónoma, más libre, más ciudadana; a compartir problemas, dudas; a conocerse más allá del trabajo profesional, a reflexionar sobre lo que se hace, etc.).

Hacia la autonomía mediante la formación

Si la formación tiene como objetivo principal la autonomía del profesorado, es necesario en la formación reflexionar sobre la finalidad de las diversas metodologías formativas según lo que se pretenda conseguir y el nivel de participación del profesorado. Ello implica establecer diversos estadios que deben entenderse como flexibles y no como rígidos, pues no es posible establecer líneas continuas de progresión en la formación, sino que, por el contrario, estas son totalmente cíclicas y fluctuantes. Estos estadios, *grosso modo*, podríamos establecerlos en tres:

- El primero es el estadio de la información. Aparecen con fuerza los elementos conceptualizadores, el establecimiento de metodologías de formación que llevan a la necesaria información y transmisión sobre los aspectos nuevos, que comportan el conocimiento del estado de la cuestión de los nuevos aprendizajes formativos. Las personas en este estadio suelen ser dependientes de quien dirige, coordina o modera la formación. Predomina el modelo de entrenamiento.
- El segundo es el estadio de la formación. Aparecen los elementos que podríamos considerar de aplicación práctica, en el sentido de aplicación práctica del conocimiento a una praxis determinada; estrategias que posibilitan la implicación entre las personas y que conducen a un análisis de las nuevas cuestiones. Es el modelo de proyectos de innovación.
- El tercero es el estadio de la innovación, autoformación o autonomía. El profesorado, mediante la confrontación de sus ideas y conocimientos, busca soluciones a situaciones problemáticas por medio de la aplicación de proyectos. Es el modelo indagativo y de reflexión sobre la práctica.

CAPÍTULO 11
Ética y valores en la formación docente

> Cuando los demás entran en escena, empieza la ética… Son los demás, en su mirada, lo que nos define y nos confirma.
>
> Umberto Eco. En: Tamayo Acosta, J. J. (2004). *Nuevo paradigma teológico* (pág. 123). Madrid: Trotta.

El tema de la ética en la formación docente no ha constituido nunca una gran preocupación en el campo educativo, preocupado más por la eficiencia y la eficacia en los aprendizajes de los alumnos y alumnas, rémora histórica de cuando la búsqueda empiricoanalítica[59] se centraba en el alumnado y las causas del aprendizaje. Si nos entretenemos analizando documentos, investigaciones, artículos, etc., encontraremos que se aplican la ética y los valores, o que existe una amplia literatura en otros campos del profesorado (reuniones como docente en el aula, algo de deontología profesional, recientemente el tratamiento del código ético del profesorado como transmisor de valores en el currículum, etc.), pero muy poco o nada respecto a la formación de los docentes. Es como si la formación docente que se realiza, ya sea inicial o permanente, tuviera que ser ética por naturaleza, por sí misma, partiendo de esta bondad innata, como si

59. Las teorías empíricoanalíticas también suelen ser llamadas teorías deductivo-empíricas o empírico-general-inductivas. Se basan en distintas variedades de la lógica científica neopositivista. Consideran que las ciencias sociales detectan ciertas regularidades empíricas y a partir de allí elaboran leyes generales sobre lo social. Operan con conceptos matemáticos y hacen razonamientos deductivos.

la formación tuviera que ser así y no de otra manera. Pero esta bondad no existe a priori, o al menos se tiene que demostrar; por lo tanto, tenemos que empezar a reflexionar profundamente sobre la ética en la formación docente, puesto que después los profesores formados serán los que educarán o introducirán una ética a sus discípulos. Y recordemos que profesores y profesoras enseñan más por lo que han visto y les han enseñando que por cómo deberían hacerlo. Si en la formación del profesorado no introducimos la ética, ¿cómo se puede realizar después una enseñanza ética en la enseñanza de la infancia y la juventud?

11.1. ¿Qué valores? ¿Qué ética?

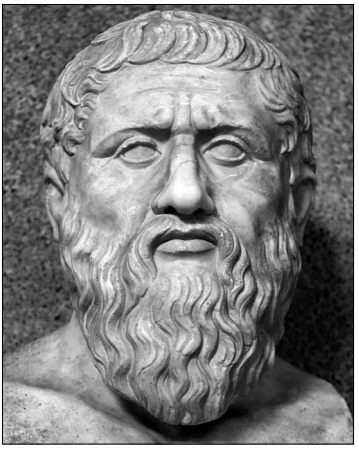
¿Por qué tenemos que tratar más la ética ahora que en otros tiempos pasados? Seguramente es debido al cambio de orientaciones en los últimos decenios, como son el enseñar por competencias, el centrar el aprendizaje en los alumnos y alumnas, la relación con la ciencia, la tecnología, la sociedad, la innovación y la sostenibilidad en la sociedad de la información y el conocimiento y, sobre todo, la crisis de las instancias de socialización que asumían formar a las personas en ética o valores de la comunidad (ahora se agrieta su transmisión mediante el modelaje). Todo esto —y muchos más aspectos que seguro que nos dejamos— nos lleva a la necesidad imperante de desarrollar competencias éticas en la formación docente del profesorado para que las asuma en el interior de su identidad docente (como profesionalización, o sea, como parte intrínseca de la profesión de enseñar) para fomentar el uso de la educación en los procesos de construcción de sociedades más justas y equitativas, y también en su proceso profesional (cuando trabaja con la metodología, evaluación, gestión, comunicación con los colegas, relación con la comunidad, etc.) y para que sepa traspasarlas a su alumnado con el fin de formar ciudadanos que trabajen en la búsqueda del bien común y la democracia. He aquí la respuesta al porqué del desarrollo de una formación ética para desarrollar el común colectivo y las relaciones positivas con los otros y con el contexto.

La formación ética tiene que permitir desarrollar en el profesorado en formación la construcción y apreciación de unos deter-

minados valores que lleven a una moral educativa, a desaprender valores que cultivan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios para traer al aula el aprendizaje de una práctica de ciudadanía activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesidad de implicarse en proyectes colectivos que reflejen un trabajo comprometido con la dignidad del todos los seres humanos. La profesión docente está preñada de valores, por tanto, es una profesión u oficio moral de un colectivo que enseña. Tom (1984, pág. 47) nos dirá: «¿Qué otra cosa puede significar hablar de la enseñanza como oficio moral sino poner de manifiesto el carácter no instrumental de la enseñanza misma, es decir, el hecho de que la enseñanza no solo implica habilidad y juicio, sino también deberes normativos?

Valores. Los valores son convicciones profundas que orientan la manera de ser y la conducta e implica sentimientos y emociones. Valores, actitudes y conducta están relacionados. Los valores son creencias o convicciones de que algo es preferible y digno de aprecio. Una actitud es una disposición para actuar según determinadas creencias, sentimientos y valores. A su vez, las actitudes se expresan en comportamientos y opiniones que se manifiestan de manera espontánea. Es conocida la frase de Platón: «Valor es lo que da la verdad a los objetos cognoscibles, la luz y belleza a las cosas, etc.; en una palabra, es la fuente de todo ser en el hombre y fuera de él».
Ética y moral. Los términos *ética* y *moral* solo superficialmente pueden considerarse sinónimos. Algunos pretenden, sin embargo, que estemos ante dos conceptos distintos para designar la misma idea. Otros redefinen gratuitamente el término «ética» para designar con él el tratado de la moralidad. Ética sería el estudio de la moral. Tenemos que rechazar semejante distinción entre ética y moral, a pesar de que se haya propagado ampliamente en España a través de muchos representantes de la llamada «filosofía analítica». La etimología y la historia semántica de estos términos nos advierten que *ethos* alude a aquel comportamiento de los individuos que pueda ser derivado de su propio carácter, mientras que *mos*, *moris* alude a las «costumbres» que regulan los comportamientos de los individuos humanos en cuanto a que son miembros de un grupo social.

Pelayo García Sierra, *Biblioteca: Filosofía en español*. En: http://filosofia.org/filomat (consultado en diciembre de 2013).



Platón (427-347 a.C.). Aristocles de Atenas, Platón (apodo que recibió por el significado de este término en griego: «el de anchas espaldas») nació en Atenas. Discípulo de Sócrates, aceptó su filosofía y su forma metodología dialéctica: la obtención de la verdad mediante preguntas, respuestas y más preguntas. En Atenas funda La Academia, primera escuela de filosofía organizada, considerada origen de las actuales universidades. Platón recoge las ideas de ética de Sócrates.

11.2. Aprender ética y aprender éticamente

> La ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Debemos luchar por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía a los educandos en nuestras relaciones con ellos.
>
> Paulo Freire, 1997, págs. 17-18.

La formación docente para fomentar valores éticos y morales no tendría que realizar la tarea tradicional de transmitir únicamente el «conocimiento objetivo» (contenido) de las disciplinas, sino que tendría que dar más importancia al «conocimiento subjetivo» (actitudes, emociones…), o, dicho con otras palabras, las actitudes y valores, puesto que hoy en día, por ejemplo, más que saber mucha didáctica de las matemáticas, es necesario asumir un compromiso que va más allá del meramente técnico y que tiene que alcanzar los ámbitos de lo personal y lo grupal. La deliberación, el trabajo en grupo, la comunicación, el análisis de los problemas y de los conflictos, la colegialidad en el desarrollo personal del profesorado, etc.,

son factores mucho más importantes que el hecho de establecer una formación en aspectos pedagógicos y didácticos técnicos que conducen a una concepción de la enseñanza como reproductores de un conocimiento y un desarrollo instruccional mucho más que educativo.

> El conocimiento objetivo se apoya en los datos que suministra el objeto —por lo que puede compartirse— y otorga grados de verdad a nuestras afirmaciones. Da más importancia a las características o propiedades del objeto con independencia del sujeto que lo examina.
>
> El conocimiento subjetivo se apoya en convicciones e ideas del sujeto y, por lo tanto, proporciona certeza. Se da mayor peso al punto de vista particular del sujeto que conoce y su percepción del mundo.

Esto no solo implica el cuestionamiento de una formación del profesorado, sobre todo inicial, que sea estrictamente disciplinar, a la vieja usanza, sino también el planteamiento de cómo tratar otros aspectos en la formación inicial y permanente (sobre todo, la inicial), o sea, cómo formar personas para que formen personas.

Y se tiene que empezar por la identidad del docente. Esta forma parte de su identidad social y se concibe como la «definición de sí mismo» que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente, común a los miembros del «grupo profesional docente», y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los «no docentes») (Cattonar, 2001).

Para motivar una formación docente ética, es necesario generar una motivación intrínseca relacionada con la tarea de ejercer de profesor o profesora, que es mucho más difícil si el profesorado se encuentra inmerso en un ambiente de desmotivación y pasividad (educativa, social o ideológica). Si se encuentra desmotivado, sería necesario encontrar mecanismos para la motivación extrínseca (por ejemplo, permitir trabajar con mayor calidad, profundizar en la práctica con las compañeros, encontrarse consigo mismo para mejorar la autoestima,

realizarse profesionalmente…), puesto que se echa de menos una gran motivación relacionada con la autoestima; y si esta es baja, se baja la motivación, que a veces es muy baja porque se valora poco el puesto de trabajo y las expectativas que se tienen hoy en día de realizar bien el trabajo. Y si la motivación incide en la identidad y esta en la dejadez o la desidia en el trabajo, emulamos un modelo que poco tiene que ver con el desarrollo de valores que ayuden a los estudiantes a ver la vida como algo que les permite ser mejores y trabajar juntos para una sociedad más igualitaria.

Todas las reformas educativas comportan siempre un debate sobre la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, puesto que se parte de un principio elemental según el cual no es posible cambiar la educación sin modificar los procedimientos por los que se forma al profesorado. La experiencia nos demuestra que esto es cierto en parte, puesto que para cambiar la educación es necesario también incidir en las personas y sobre los contextos (metodologías, evaluación, comunicación, participación…). Es algo en lo que muchas reformas no entran o les cuesta más entrar. Cuanto más cultura tenga el profesorado y mejor sea el contexto de trabajo, menos vulnerable será a lo que venga de fuera; lo cual a muchos gobiernos no les interesa. Es mejor tener subyugado y empobrecido al profesorado para que sea más vulnerable y menos crítico con las decisiones políticas o sociales. Y un profesorado subyugado trasmite los valores que desea el poder del momento.

Si se olvida cambiar el contexto donde el profesorado ejerce la profesión, el debate sobre la formación del mismo se limita normalmente a intentar cambiar a las personas (sus conocimientos, sus hábitos, su actuación…). Y así nos encontramos con un profesorado más informado, quizá más técnico (y, muchas veces, más aburrido), pero nada más.

Es cierto que actualmente existe una paradoja educativa:[60] queremos educar de una determinada forma, pero el contexto

60. Sobre América Latina, ver el interesante artículo de Fernando Reimers, «Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas», publicado en el número 29 de *Ética y formación universitaria*. Diciembre-agosto de 2002. Texto completo en: http://www.rieoei.org/rie29a06.htm (consultado en diciembre de 2013).

lo dice y no lo hace; o lo impide. Las instituciones sociales y familiares a veces introducen contravalores, y tal paradoja educativa (una cosa es lo que enseña la escuela y otra, la sociedad o los medios), provoca que estemos inmersos en un ciclo lleno de discursos simbólicos sobre la importancia de la educación (no tanto del sistema educativo) y de la formación ética y en valores; pero queda en eso: un discurso simbólico en una época en la que las instituciones educativas parecen desorientadas debido a las múltiples consignas e informaciones que reciben, al exceso de responsabilidad que se deposita en ellas y, como consecuencia, al análisis crítico del que son objeto según los resultados obtenidos. Una época en la cual la distancia respecto de lo que sucede extramuros de las instituciones educativas puede ser cada vez mayor si no se genera un debate sobre la ingente transformación que tienen que llevar a cabo los sistemas educativos, en su proceso de socialización compartida de la infancia y la adolescencia, para desarrollar ciudadanos activos y responsables con su contexto y con sus congéneres. Es una lucha que anteriormente no existía con tanta claridad. Los valores que comportaban una determinada ética y moral eran muchas veces complementarios entre las instituciones externas a la escuela y el proceso educativo que se daba dentro. Actualmente es más dudoso, como se ve en los modelos que suministran los medios de comunicación.

El profesorado tiene que luchar para encontrar cómo introducir una ética adecuada a la sociedad democrática actual que sea coherente dentro del contexto de sus propios objetivos educativos, de las expectativas de la comunidad y de las necesidades de los alumnos. El dilema del profesorado consiste en encontrar cómo tratar los valores en el trabajo con toda la clase, con grupos pequeños, la atención individual, el tiempo dedicado a los objetivos de las diferentes asignaturas, las cuestiones cognitivas y afectivas, la extensión y profundidad de los contenidos, las decisiones de los profesores, las decisiones conjuntas, las decisiones de los alumnos, la atención absoluta y la falta de atención, los criterios oficiales de evaluación y sus propios criterios, las necesidades de los individuos y del grupo, etc. En fin, el tema no es fácil, pero puede ayudar el trabajo participativo y colaborativo en una formación ética co-

herente en toda la institución para asumir vínculos afectivos entre todos y emitir un discurso coherente con otros sectores sociales que también educan y que están fuera de la institución escolar.

Quizá una salida del túnel sea que la formación ayude a compartir criterios comunes entre quienes trabajan en las instituciones educativas (que no es únicamente el profesorado), que lleve hacia una mayor autonomía compartida (no una desregularización) y a formar a la persona, al sujeto docente, en las actitudes, en las emociones. Sería un buen principio para desarrollar una mayor formación ética del profesorado y una conciencia civicoeducativa de su profesión.

11.3. De la identidad a la formación de actitudes y emociones

Y no podíamos dejar de hablar de las emociones entendidas como la interpretación que hacemos sobre las cosas y lo que sentimos. Aquí no queremos utilizarlo de forma cursi, como se está utilizando actualmente en multitud de ocasiones, sino teniendo en cuenta que el profesorado necesita una formación que le ayude a utilizar sus emociones (lo que interpreta y lo que siente) para establecer una mayor relación entre todos los que participan en la educación y desarrollar una ética de compromiso colectivo. Una formación que le ayude a ser una persona «normal» y a no esconder sus emociones ante los colegas, ya que ocultarlas repercute en sus relaciones. Una formación que le ayude a compartir los problemas que surgen relacionados con la atención a la diversidad, a la inclusión, a la educación de las ciudadanías; a cómo trabajar la democracia y la multiculturalidad. Una formación que le ayude a saber trabajar y relacionarse con sus iguales y con la comunidad con el fin de que esta ayude difundir los mismos valores y no los contrarios. Y todo esto tiene que tener lugar en un contexto actual en el que lo colectivo brilla muchas veces por su ausencia en el trabajo, en la comunicación, en la elaboración de proyectos, en la toma de decisiones, etc. En fin, la formación docente tiene que cambiar para ir asumiendo ese compromiso ético.

Una formación ética es una formación que enseña las ciudadanías, en plural, para que el profesorado de forma individual y colectiva las aplique transversalmente en su tarea profesional; que proporciona las habilidades sociales que permiten comprender la realidad y realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno; que, además, forma en la independencia de juicio, de razonamiento, de deliberación y de diálogo constructivo; que ayuda a transformar las relaciones de las personas con las sensibilidades democráticas, sociales, paritarias, interculturales y medioambientales.

Ciudadanías

Ciudadanía **democrática**. Reinventar la democracia, cultura de la paz, formación cívica, pluralismo…
Ciudadanía **social**. Deberes y derechos en la conciencia social ciudadana, lucha contra la pobreza, exclusión social, discriminación positiva, comunidad, solidaridad…
Ciudadanía **paritaria**. Ciudadanía a dos, igualdad de oportunidades…
Ciudadanía **intercultural**. Derechos colectivos, identidad de la diversidad, diálogo entre culturas, relación y comunicación…
Ciudadanía **ambiental**. Pacificación del hombre con la naturaleza, desarrollo sostenible y humano, educación ambiental y educación cívica, nueva ética de relación con la naturaleza…

Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

El reto de la formación ética es cómo establecer procesos para introducir las ciudadanías en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología para que proporcionen a los ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La formación tiene que ser capaz de proporcionar elementos para conseguir una mayor independencia de juicio, deliberación y diálogo constructivo; tiene que ser capaz de ayudar a transformar las relaciones entre el profesorado con las nuevas sensibilidades que van impregnando la sociedad actual.

Hoy más que nunca debemos insistir en una formación ética donde los docentes no queden al margen de esta. La ética docente no puede considerarse implícita en la formación docente; tenemos que esforzarnos para construirla y reconstruirla.

No hay que esperar que la formación ética para el docente sea dictada desde fuera, desde una política educativa. El profesorado podemos y tenemos que reflexionar y analizar sobre el ejercicio de ser profesor/a hacia el interior de cada escuela, de cada comunidad educativa. Tenemos la obligación de renovarnos cada día, de ser mejores, primero para nosotros mismos, para después estar en condiciones de trabajar con el otro, en el grupo profesional y social, la condición de ciudadanía, donde tú y yo somos el otro.

[…] Dando una mirada positiva a nuestra profesión y el valor que se merece de acuerdo con la trascendencia social y cultural que implica:

- Actuando con el optimismo y el compromiso de que nuestra profesionalidad incide en la mejora de nuestro alumnado y de la sociedad.
- Disponiendo del coraje, la paciencia, la constancia, la confianza y la capacidad de adaptación a los cambios sociales, culturales, económicos… que nos han de ayudar a la superación de dificultades y obstáculos.
- Poniendo el valor de la educación y del docente en la sociedad.
- Desarrollando el derecho y el deber de cuidarse a sí mismo o misma y al otro a la otra, a poder ejercer la profesión de una manera saludable y satisfactoria que permita un crecimiento personal y profesional.
- Gozando de nuestra profesión, lo que nos ayudará a hacerla querer y a ser respetada.

Del documento «Compromiso ético del profesorado». En: http://www.mrp.cat/images/stories/codi-etic/compromiso.pdf (consultado en diciembre de 2013).

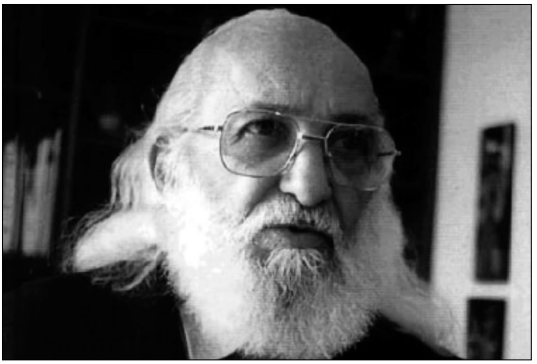
Compromiso ético del profesorado.

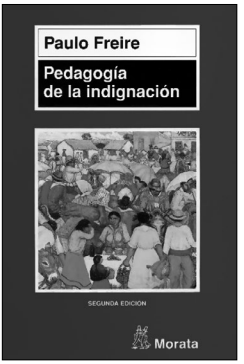
CAPÍTULO 12

El profesorado y su formación en Europa y Latinoamérica. ¿Iguales, similares o diferentes, o de todo un poco?

Escribir sobre Europa y Latinoamérica como un todo es complejo y arriesgado. Lo sería aunque nos refiriéramos por separado a ese conglomerado que es Europa o al que denominamos genéricamente Latinoamérica. Y si además pretendemos analizar un ámbito como el profesorado y su formación, más que arriesgado deviene tan ingente como impreciso. Aunque es cierto que esos dos megacontextos comparten muchos aspectos comunes en el campo lingüístico (Portugal y España predominantemente) y educativo, sobre todo en referencia a las últimas reformas educativas que empezaron en los años 90, también conviene remarcar que muchos aspectos contextuales, sociales y educativos los separan. De ahí que, aunque las dificultades se han de convertir en posibilidades, como decía Freire,[61] todo tiene un límite y el de este capítulo no está tanto en el espacio como en la discriminación de la frontera conceptual que se pretende. Al intentar abarcar un amplio espacio geográfico, tanta cultura específica y tanta diversidad, se incurre en el peligro de la superficialidad y la inutilidad de la reflexión. Por tanto, la opción viable es no hablar de todos los países europeos y latinoamericanos; o más bien, no hablar de ninguno en particular. Me referiré específicamente a las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado en general.

61. Paolo Freire (1921-1997), uno de los pedagogos más importantes del siglo xx. La pedagogía de Freire pretende la liberación del individuo de las ataduras que le mantienen alejado de su real dimensión social. Para Freire, la existencia del ser humano solo se da en el diálogo, en la comunicación.





Paolo Freire (1921-1997). *Pedagogía de la indignación*, libro que supone un buen texto para recuperar su lectura hoy día, publicado en 2001 en español.

Así pues, evitaré expresamente citar países, por temor a que la vorágine en las políticas de formación de los últimos años genere confusión, y porque considero que, más que realizar un análisis minucioso de los países o un retrato detallado de la situación, nos interesa ahora hacer una reflexión más global, más del conocimiento de la realidad de lo que pasa, y llegar a presentar tendencias y orientaciones sobre la formación del profesorado en los países que contienen entre sus lenguas alguna lengua latina.

El argumento de la delimitación conceptual es simple. La historia, las reformas educativas y de la educación, el idioma (aunque muchos latinoamericanos lo tengan como segunda lengua) y muchos aspectos socioeconómicos y culturales nos acercan y hacen posible hablar sobre qué está pasando en esos países.

La población de toda América Latina es muy variada: hay blancos, negros, mestizos e indígenas. En muchos países, los indígenas son más de la mitad de la población; por ejemplo, en Guatemala y en Bolivia. Por eso, en todos los países latinoamericanos se habla más de una lengua. En Colombia se hablan unas 70 lenguas; en Perú, unas 60; en México, unas 50; en Bolivia, unas 30; en Guatemala, unas 20; en Chile, unas 10…

Las lenguas más habladas actualmente en América Latina son el nahuátl o azteca, el quiché (una lengua maya), el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche.

El nahuátl era el idioma que hablaban los aztecas, y antes de la llegada de los españoles funcionaba como lengua franca o común dentro de su imperio. Actualmente, lo hablan unos dos millones de habitantes en México, Guatemala y El Salvador. El quiché es la lengua maya más conocida y la hablan en el sur de México, en Guatemala y en Honduras más de medio millón de personas.

Ya en América del Sur, los idiomas actuales más vigentes y reconocidos son el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. El quechua era el idioma oficial del imperio inca. Actualmente, el quechua se habla desde el sur de Colombia, pasando por Ecuador, Perú, Bolivia y hasta el norte de Argentina, y lo hablan aproximadamente siete millones de personas. El aimara también se habla entre Bolivia y Perú, pero tiene menos hablantes que el quechua, unos tres millones. El guaraní se habla sobre todo en Paraguay.

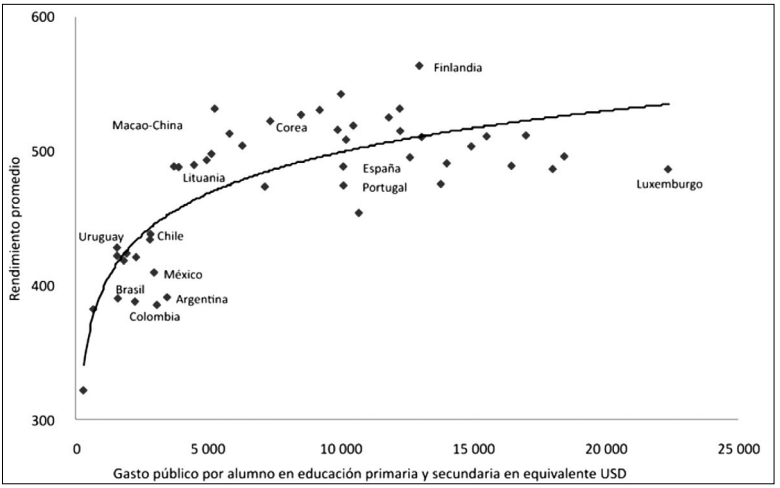
Finalmente, el mapuche es el idioma indígena más hablado de Chile. La palabra *mapuche* significa «gente de la tierra», aunque ellos prefieren llamar a su lengua mupudungu (lengua de la tierra). Es una de las lenguas de América Latina con menos hablantes. Se calcula que actualmente lo hablan medio millón de personas.

En: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/miradalk-L14.pdf (consultado en diciembre de 2013).

En todo caso, lo que sí es una realidad que separa Latinoamérica y el Caribe de Europa es que en varios países latinoamericanos la pobreza alcanza a mucha población (sin embargo, en España y en algunos países europeos va aumentando, aunque se trate de una pobreza más asistida) y que una cantidad importante de personas vive en una total o casi indigencia. Además, las democracias en muchos países no terminan de asentarse, la economía de mercado excluye a grandes grupos de la población, las identidades culturales minoritarias se perciben amenazadas (aunque se haya avanzado mucho en ello)… Y en muchos países se da una formación inicial del profesorado deficiente y una inversión en capacitación que deja mucho que desear. Aunque no en todos los países, en este campo toda generalización sería injusta. Pero como en Europa, los países latinoamericanos han avanzado mucho en formación y capacitación de docentes, porque no hemos de valorar únicamente la labor de los gobiernos (variopinta

en sus políticas y unificada en muchos países por el Banco Mundial), sino también la de multitud de organizaciones e instituciones (sindicatos, movimientos, comunidades, universidades…) que trabajan con ahínco en la capacitación docente y por su desarrollo profesional.

También vemos reflejado ese avance en algunas cifras. El gasto público en educación en los países latinoamericanos ha aumentado en los últimos años y sigue haciéndolo a pesar de los grandes problemas pendientes, aunque es lógico que las políticas educativas no se hayan concentrado tanto en la formación del profesorado, sino en afrontar problemas diversos, como evitar huelgas docentes, dedicar recursos a programas de asistencia alimentaria o sanitaria, o responder a demandas de comunidades. Ello provocó algunas reformas de descentralización, desconcentración y privatización, que buscaban reducir el déficit fiscal o debilitar el poder de negociación de los sindicatos; lo cual ha repercutido en las políticas educativas. Aunque aún queda mucho por hacer.



Perspectivas económicas de América Latina en 2009. En: http://www.oecd.org/document/56/0,3343,en_2649_33973_41581432_1_1_1_1,00.html (consultado en diciembre de 2013).

12.1. ¿Formación o desarrollo profesional? ¿De qué hablamos?

En el marco al que nos referimos, y atendiendo a la complejidad de situaciones, es importante clarificar la diferencia que establezco entre formación y desarrollo profesional. Por ejemplo, es posible que algunos países latinoamericanos realicen un gran esfuerzo en «suministrar» capacitación al profesorado, pero que no hagan tanta incidencia en su desarrollo profesional. O más bien, podemos decir que se hace más hincapié en capacitar que en desarrollar profesionalmente al profesorado. Me explico.

A menudo empleamos el concepto formación y el de desarrollo profesional como sinónimos; se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado, capacitación y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al teórico, sino que es todo eso y mucho más, pues hay que enmarcarlo en una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide alcanzar una carrera docente.

La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc.; y, por supuesto, mediante la formación inicial y permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional. Son factores que posibilitan, o impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará, sin duda, ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, ambiente en las escuelas, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral…) también lo hará, y de forma muy decisiva. Podemos disfrutar de una excelente

política de formación y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo profesional cercano a la proletarización, simplemente porque los otros factores no están suficientemente garantizados en esa mejora. Profesores cultos, pero pobres.

La formación se legitimará, entonces, cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral, no cuando intente ocultar una profesión castigada mediante papeles y acreditaciones.

Los propios gobiernos latinoamericanos son conscientes de ello, como queda reflejado en sus escritos y discursos. Por ejemplo, en el «Proyecto de recomendaciones sobre políticas educativas», elaborado en la reunión de ministros de Educación celebrada en Cochabamba (Bolivia) en diciembre del 2001, se dice textualmente:

> El tema de los docentes aparece como unos de los más críticos, ya que se advierte en la región una ausencia importante de políticas integrales que articulen la formación docente inicial y en servicio, la carrera docente, las condiciones de trabajo y las remuneraciones… La velocidad del cambio científico y técnico y el creciente uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación no hacen obsoleto el papel de los educadores, sino que, por el contrario, lo transforman y lo convierten en un factor clave en la educación del porvenir, lo que obliga a modificaciones profundas en la organización del trabajo docente y en la manera de concebir su rol profesional.

Como puede leerse, se une el desarrollo profesional a la carrera docente, a las condiciones de trabajo y a la remuneración. Por tanto, formación y desarrollo profesional son dos caras de la misma moneda. Pero la mayoría del profesorado latinoamericano está asumiendo un alto grado de capacitación (sin entrar a valorar aquí su calidad o eficacia), aunque se mantiene todavía en un desarrollo profesional muy pobre. Será necesario en todo el mundo que formación y desarrollo profesional se complementen y no se solapen.

12.2. El papel del profesorado

Para poder averiguar qué está sucediendo en el ámbito de la formación y del desarrollo profesional en los países latinos (Estado español incluido) debemos analizar la formación permanente del profesorado tanto en lo relativo a la estructura como al contenido (especialidades, escuelas de magisterio o facultades, creación de centros de profesores o similares, profesorado novel, profesorado experimentado, etapas en la formación, formación de asesores…). En todos los países, en todos los textos oficiales, en todos los discursos, la formación permanente o capacitación se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas; sin embargo, ya no es tan habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza, y más en estos tiempos, cuando predominan en muchos países gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción). Muchos países arrojan, literalmente, los escasos recursos que dedican a la capacitación del profesorado a la gran basura de la inutilidad. Paradójicamente, hay mucha formación y poco cambio.

Nadie debería dudar (aunque basta con averiguar los salarios de muchos docentes latinoamericanos para darse cuenta de que muchos políticos sí lo dudan) de que cualquier reforma de la estructura y del currículum del sistema educativo —y su innovación cuantitativa y cualitativa, sobre todo esta última— ha de contar con el apoyo del profesorado y con su actitud positiva de cara a capacitarse en los cambios. En cualquier transformación educativa, el profesorado no únicamente ha de poder constatar un perfeccionamiento de la formación de sus alumnos y del sistema educativo en general, sino que también ha de percibir un beneficio profesional en su formación y en su desarrollo profesional. Esta percepción/implicación será un estímulo para llevar a la práctica lo que las nuevas situaciones demandan. Es un aspecto fundamental, al menos para quienes consideramos al profesorado como la pieza fundamental de cualquier proceso que pretenda una innovación real de los elementos del sistema educativo, ya que son ellos, en primer y último término,

los ejecutores de las propuestas educativas, los que ejercen su profesión en escuelas concretas, enmarcadas en territorios con necesidades y problemáticas específicas.

Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo que pueda incluso llegar a reflejar procesos imaginarios, cuando no simplemente un mero cambio técnico o terminológico, auspiciado desde arriba. Y eso es exactamente lo que sucede en muchos países. Desde arriba, desde las superestructuras, se generan cambios prescriptivos que no originan innovaciones en las instituciones donde ejercen los prácticos de la educación.

La reforma educativa y las estructuras de formación se han ido copiando unas de otras (empezando por la «inspiración» reformista española) y se han ido ajustando después a algunas realidades según de donde venga la financiación y los consultores de turno. Pero la perspectiva es, sin duda, la misma. El rechazo de muchos docentes a la reforma o a los programas de formación se debe a esa falta de sensibilidad (como mínimo) de contar con quienes van a llevar a cabo los cambios o ver la corrupción de quienes lo promueven; o, desde otro punto de vista, por querer realizar los cambios sin afrontar el desarrollo profesional.

Cualquier innovación que se pretenda llevar a cabo mediante la formación no puede «ser negligente»; tampoco las relaciones laborales del profesorado con la administración educativa correspondiente, ni la adecuación del profesorado dentro del sistema en función de la edad, de las expectativas de progreso laboral, de la especialidad docente o de la formación. Pero no es el aspecto salarial lo único que hay que revisar, sino también, en general, las relaciones laborales. En muchos países latinoamericanos existen todavía muchos maestros interinos, empíricos o de similar categoría que son maestros sin formación ni acreditación, o maestros de un día a causa de la lejanía de la escuela y la falta de medios para llegar o quedarse. Hablar de formación permanente y de desarrollo profesional del profesorado en esas circunstancias parece más un intento de fingir adecuarse a ciertas modas reformistas que atender a la realidad de un cambio de la educación.

Estas reflexiones nos llevan a considerar, al hilo del análisis del contenido de la formación permanente del profesorado,

que están cambiando muchas cosas, pero quizá cambian más los formadores de profesores, las comunidades, las universidades, las instituciones sociales que los gobiernos que se encargan de generar políticas de formación. En esas instancias y en algunas prácticas gubernamentales se detecta la necesidad de disponer de un proceso de formación que sea capaz, como mínimo, de considerar los siguientes elementos:

1. Tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado y la diversidad de los territorios. Las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países.
2. Analizar el para qué, el qué y el cómo de la formación. Pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que no existen realmente.
3. Vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional. *Primum vivere, deinde filosofare*,[62] como decía el filósofo Aristóteles.
4. Planificar y evaluar la formación permanente en los contextos específicos. Contextualizar la formación.

Así como Platón, desde una inspiración principalmente geométrica, es el fundador de la filosofía dialéctica, académica, aunque desarrollada por cauces no escolásticos, su discípulo Aristóteles, desde una inspiración predominantemente naturalista, es el fundador del sistema filosófico más poderoso del mundo antiguo, enraizado en las ciencias de su época, a cuyo desarrollo contribuyó en primera línea: ciencias biológicas, ciencias políticas, lógica formal. También es el creador de la teología natural y del monoteísmo filosófico, sobre el cual se apoyarían ulteriormente la teología judía, la cristiana y la musulmana. Nacido en Estagira (en el reino de Macedonia) hacia 384/383 a.C., por lo que también se le conoce como el Estagirita, fue discípulo de Platón durante veinte años (entre 367-366 y 347-346).

En: http://www.filosofia.org/ave/001/a239.htm
(consultado en diciembre de 2013).

62. Viene a decir que si tus necesidades más vitales no las tienes resueltas, es altamente improbable que te dediques a pensar y dar respuesta a preguntas como: ¿qué es la educación?, ¿cómo elaborar un proyecto educativo? u otras del estilo, por muy importantes que sean. Primero, las necesidades vitales.

Son aspectos que no se suelen tener en cuenta al analizar la formación permanente del profesorado. Del mismo modo, tampoco se hace énfasis suficiente en el interés de cada profesor y profesora por su formación y por su actualización científica, pedagógica y cultural, que no es uniforme; que difiere en función de la persona, de la situación profesional, del número de años de ejercicio profesional y también de las circunstancias educativas, sociales y culturales del entorno en el que ejerce su tarea docente. Por todo ello, la formación permanente del profesorado es una tarea compleja que requiere propuestas complejas y a menudo arriesgadas; aunque ya sabemos que muchas veces, más que estudiar el contexto, se opta por copiar recetas más o menos validadas que generan prácticas uniformes.

12.3. Lo que nos une y lo que nos separa

Es mucho lo que nos une en el campo educativo y de la formación. Por ejemplo, la homogeneización de proyectos: reformas, valores, proyecto educativo o institucional, finalidades educativas, etc. Nos unen los discursos teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional. Para comprobarlo basta con observar el gran intercambio de profesores en formación (cursos, conferencias, doctorados, postgrados…) y las políticas similares: centros de profesores o maestros en algunos países, proyectos y discursos de investigación acción, preocupación por el profesorado novel, escuelas normales introducidas en las universidades o transformadas en escuela superiores, cambio de denominación de las escuelas normales, formación de asesores o dinamizadores, ingentes cursos de actualización científica y didáctica, etc.

Y un importante nexo de unión también importante en el mundo latino es la capacidad de mantener —a pesar de la dificultad creciente de los últimos tiempos— proyectos alternativos en plataformas de grupos o maestros (movimientos de renovación, grupos de discusión, plataformas comunitarias, ONG…) que continúan trabajando por una formación más ligada al contexto, basada en la diversidad y como elemento significativo de transformación educativa y social.

Por tanto, a muchos universitarios, grupos de base, comunidades, maestros, ONG... nos une un importante discurso transformador donde la capacitación del maestro y de la maestra pasa por varias condiciones:

- Hay que involucrar a los maestros y maestras en las políticas y los programas de formación.
- El punto de partida de la formación ha de ser el potencial de conocimientos y experiencias que tienen los maestros en las escuelas. Hay que partir de sus saberes, ya que son capaces de generar conocimiento pedagógico.
- Hay que realizar una formación ligada a proyectos de transformación educativa y social.
- Los programas formativos deben basarse en la participación, en la reflexión y en modelos indagativos.
- Los acompañantes en la formación (asesores, formadores...) deben tener un perfil prácticorreflexivo que ayude a diagnosticar obstáculos para que los maestros los salven (no expertos infalibles que solucionen los problemas de otros).
- Los programas de formación han de respetar la diversidad, ampliamente considerada.
- La tarea de la formación no es capacitar un docente para transmitir saberes y estructurar una cultura dominante, sino establecer una reflexión y un análisis para transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad.

Y, cómo no, nos unen las mismas lecturas, las mismas fuentes, investigaciones y experiencias. Se ha aumentado considerablemente el intercambio de documentos. Y por supuesto, Internet y las redes han facilitado también el acceso a una cultura de formación homogénea.

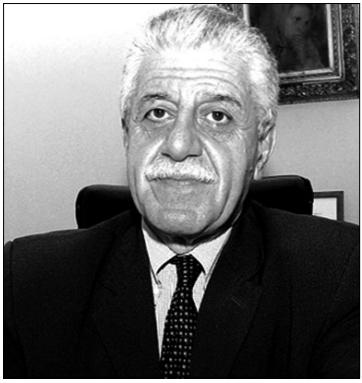
Pero también hay aspectos que nos separan, como por ejemplo, las inversiones económicas en programas de formación y, sobre todo, en el desarrollo profesional. La diferencia entre Europa y Latinoamérica es grande, pero se pueden percibir también diferencias significativas entre los latinoamericanos.

También es interesante comprobar (más en Latinoamérica que en Europa) que mucho de lo que no efectúan los gobiernos,

lo hacen instituciones que se agrupan para defenderse de las agresiones tecnocráticas o de políticas de formación reproductoras y alienantes. Es el caso de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (http://www.aelac.rimed.cu) o de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (http://www.eurosur.org/reduc), entre otras. Esa capacidad de unirse en redes no es tan habitual actualmente en el Estado español, aunque emerge cada vez más. El intercambio y el diálogo entre los países latinoamericanos es muy importante, y el Estado español debería sumarse y aprender de ese intercambio.

Es previsible que el futuro de la formación y el desarrollo profesional se encuentre más en las alternativas que puedan originar esas organizaciones que en las políticas de los Estados. Ello quiere decir que es posible —como siempre ha pasado en educación cuando se van democratizando los procesos— que esos movimientos originen un estado de opinión que impregne el pensamiento educativo y provoquen que las políticas educativas acaben introduciendo (o fagocitando) algunos de sus postulados.

En el siglo XXI, Latinoamérica y Europa deberán continuar luchando por la mejora educativa de sus pueblos. En este duro empeño se encontrarán muchos profesores y profesoras de ambos lados del Atlántico.



Juan Carlos Tedesco (1944-…). Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aumentar los salarios docentes, equipar básicamente las escuelas, expandir masivamente la preescolaridad y la atención integral a la niñez en los primeros años de vida, por ejemplo, coexisten con demandas para introducir nuevas dimensiones curriculares para equipamiento moderno de las escuelas y para capacitar a los docentes en el uso y dominio de los nuevos campos de conocimientos y metodologías.

Sin embargo, es obvio que no es posible hacer todo al mismo tiempo ni con la misma intensidad. Las preguntas que los responsables de decisiones en el sector educativo se plantean cuando se enfrentan a esta situación de demandas generalizadas son: ¿por dónde empezar? y ¿cuál es la secuencia más adecuada para el cambio educativo? Si bien no existen respuestas únicas, es posible, sin embargo, sostener que durante estas últimas décadas se ha fortalecido la hipótesis según la cual la prioridad desde el punto de vista de las estrategias de cambio consiste en actuar sobre los modelos de gestión y administración del sistema.

Juan Carlos Tedesco (1992).[63]

63. Juan Carlos Tedesco, pedagogo y profesor universitario. Durante muchos años ha estado unido a programas y proyectos de la UNESCO y a otros organismos internacionales.

CAPÍTULO 13

La investigación-acción o el modelo indagativo de formación como desarrollo de la calidad educativa en los centros

Aunque la investigación-acción se vislumbra, desde hace tiempo, como uno de los procesos importantes en la formación del profesorado, últimamente no se habla mucho de ella. Estuvo de moda en los años noventa; se llenaron muchas páginas y muchas clases, pero hoy en día no se trata como uno de los temas importantes en el mundo educativo. Sin embargo, para mí continua siendo imprescindible cuando miro la investigación-acción como modelo indagativo de formación del profesorado.

Desde el campo de la formación del profesorado, el interés por los procesos de investigación acción debe remarcarse por diversos motivos: la posibilidad de reflexionar sobre lo que se hace; unir formación a un proyecto de cambio en los centros; realizar una formación desde dentro (en la escuela), un proceso orientado a las decisiones colaborativas; la necesidad de establecer puentes comunicativos entre los colegas; el interés por el desarrollo democrático del currículum, y la aproximación entre teoría y práctica educativa, entre otros.

Es importante destacar que, en la investigación-acción, cuando se transforma en modelo indagativo de formación, se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de la razón instrumental que le permite ser transformador de objetos al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1990).[64] Eso significa que la co-

64. Jürgen Habermas, sociólogo y filósofo alemán. Su obra constituye un ataque radical a la idea de que el positivismo y la ciencia y la investigación modernas son de alguna forma objetivas. Opina que la ciencia y la tecnolo-

«

Jürgen Habermas (1929-…). «El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de, por lo menos, dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal». La acción comunicativa es definida como «una interacción mediada por símbolos». La acción comunicativa da lugar al marco institucional de la sociedad, en contraposición con los sistemas de acción instrumental y estratégica.

municación se convertirá en premisa de la deliberación colectiva para propiciar la transformación del proceso educativo.

La mayor parte de los autores y la literatura pedagógica coinciden en atribuir el origen de la investigación-acción a los estudios realizados por K. Lewin (quien lo utilizó en 1946),[65] en una perspectiva psicosociológica, ya que defendía la investigación básica resaltando la aplicación práctica. Permaneció en letargo, por los grandes avances de la ciencia positiva, hasta la década de los años setenta, cuando renació con fuerza en todas las ciencias sociales y humanísticas. K. Lewin establece las bases de la investigación-acción a partir de la teoría de personalidad[66] y de la teoría de campo,[67] en una relación teoricopráctica que incide en la acción sobre determinados hechos. Quiere analizar

---

gía están más bien regidas por valores e intereses que a veces contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad. Sostiene que la tecnologización de la sociedad y el consiguiente crecimiento de la burocracia han servido, entre otras cosas, para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. Considera que esto no es necesario e imagina un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor.

65. Lewin, Kurt (1946). «Action research and minority problems». *Journal of Social Issues*, 2 (4), págs. 34-46.

66. No hay una teoría unificadora de la personalidad, pero todas intentan dar una explicación de los procesos y características psicológicas fundamentales que pueden encontrarse en la naturaleza humana para describir los factores que, en su conjunto, hacen al individuo, con el fin de poder comprender su conducta e intentar predecirla. En el caso de Lewin, el entorno de la persona es causa de su comportamiento.

67. La teoría del campo afirma que las variaciones individuales del comportamiento humano con relación a la norma son condicionadas por la tensión entre las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y del ambien-

Kurt Lewin, psicólogo polaco nacionalizado estadounidense (1890-1947). Su lema era: «Nada tan práctico como una buena teoría». Se le considera el padre de la investigación-acción.

cuál es la situación presente, cuáles son los problemas urgentes y qué es y cómo debe hacerse. Y eso levantaba ampollas en la investigación positivista o empiricoanalítica.

La concepción lewiniana de la investigación-acción exige la presencia de tres características aún vigentes: Ha de llevarse a cabo en colaboración con los sujetos estudiados (participación); no debe realizarse en el laboratorio (implicación y democracia), y antes y después de su desarrollo es necesario constatar las actitudes y comportamientos de los individuos (cambio individual y social). Por tanto, las prácticas de investigación-acción han de tener un carácter siempre participativo, un impulso democrático decidido por la mayoría y una contribución al cambio educativo y social. Pero no podemos olvidar que la investigación-acción tendrá como finalidad una función de construcción del conocimiento, un papel crítico frente a la llamada ciencia tradicional, una función de cambio social y de formación. La crítica, el cambio y la formación serán los tres vértices del triangulo de la investigación-acción.

Pero quizá las anteriores fuentes[68] de la investigación-acción en el campo educativo sean debidas a John Dewey (un autor cuya lectura se hace necesaria para contrarrestar el prejuicio, el dogmatismo, la monotonía y la falsa libertad),[69] sobre

te psicológico en el que se sitúa, el espacio vital. Es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno, de su ambiente.

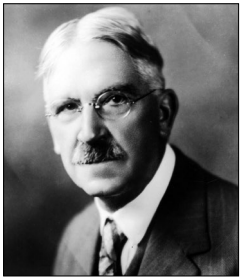
68. También aparecen referentes en John Howard (1726-1790) o Charles Booth (1840-1916).

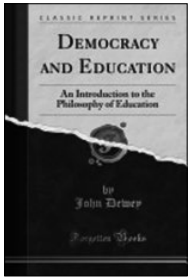
69. John Dewey fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo xx. Desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica. Su pensamiento se basaba en la convicción moral

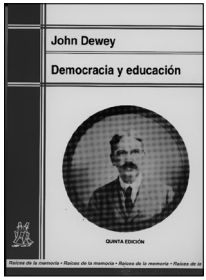
todo en su obra de 1929 *Sources of the Science of Education*. En ella aparecen sus ideas sobre el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación de los profesores en los proyectos de investigación y el pensamiento reflexivo y crítico. Para Dewey (1938), los problemas básicos de la investigación son establecidos por «las propias situaciones sociales reales que son conflictivas y confusas».

Se puede caer en el peligro de ver la investigación-acción como una simple metodología aséptica. Pero va más allá, ya que debería ser una reconceptualización profunda de la relación entre teoría y práctica educativa y la base de la investigación del profesorado en las escuelas desde un enfoque de cambio. En este enfoque situamos la investigación-acción, en la formación del profesorado como proceso de mayor autonomía y colaborativo. Esta característica de revolución interna desde la base es la que se introduce en los últimos años en la formación del profesorado en algunas experiencias tanto de nuestro país como latinoamericanas, a partir de la reflexión y la indagación desde la propia práctica educativa y para la misma.

> La reflexión no implica solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente, tal y como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron (John Dewey, 1998, pág. 22).







«

John Dewey (1859-1952). Su obra en edición inglesa de 1930 y editada en español en 1997.

»

de que «democracia es libertad», por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y a trabajar para llevarla a la práctica. La escuela, para Dewey, se concibe como reconstrucción del orden social; el educador es un guía y un orientador de los alumnos.

13.1. La investigación-acción como proceso y herramienta de formación del profesorado

La investigación-acción, o el modelo indagativo en el proceso de formación, es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción colaborativa que implica y al trabajo en equipo para conseguir metas que beneficien a todos, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. Si coincidimos en que el profesorado se forma y se desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la que su enseñanza se desenvuelve, este debe unir, en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento. Los procesos de investigación-acción ayudarán a ello, ya que se fundamentan en la capacidad del profesorado para formular cuestiones problemáticas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones.

La investigación-acción posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores y profesoras investigadores sobre sí mismos, instándoles directamente a reconstruir y a transformar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y revisar permanentemente sus procesos educativos. Es una forma democrática de investigación que se realiza por los «prácticos» y desde la práctica, en la que todos los actores participan por igual y se comprometen en cada una de las fases de la investigación, porque se comunican entre sí mediante una relación simétrica y aceptan la diversidad de puntos de vista y de tomas de decisiones. La investigación-acción posibilita, dentro de un marco de política de colaboración, formarse en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia profesional, asumiendo alternativas adicionales de innovación y comunicación.

Es una investigación en un terreno que difícilmente puede aislar variables, sino que trabaja con situaciones problemáticas educativas. La investigación intentará tener en cuenta las prácticas educativas del profesorado enmarcadas en un determinado contexto socioeconómico y educativo con una clara

intención de transformación social y educativa; lo cual comporta una nueva forma de ver el conocimiento y la educación. El profesorado está implicado en la investigación sobre la práctica.

Pero no podemos negar la dificultad del profesorado a la hora de plantearse la investigación que hay que realizar sobre la práctica. Aparecen problemas que dan lugar a obstáculos para llevar a cabo procesos de investigación-acción como la carencia de un clima de comunicación en las escuelas y la falta de tolerancia profesional en muchos centros educativos, la falta de ligazón entre la formación y un proyecto global institucional de innovación, así como el apoyo institucional, decantado hacia proyectos más dirigistas, más técnicos y menos transformadores.

Pero tales barreras, aunque, por supuesto, deben tenerse en cuenta, no nos han de impedir aplicar la investigación-acción en la formación. Es una potente herramienta de cambio que ayuda a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar los propios problemas profesionales para un autodesarrollo crítico y una autonomía profesional. Además, favorece el desarrollo de instrumentos intelectuales que facilitan las capacidades reflexivas sobre la práctica docente y el desarrollo de la necesidad de un conocimiento más profundo de la propia práctica para construir y formular alternativas de acción educativa. Conocer será comprender la intencionalidad y los significados atribuidos por el actor a sus propios actos y a las situaciones que le afectan.

En resumen, la investigación-acción, como modelo indagativo de formación, puede ser considerada como un conjunto de actividades formativas útiles para propiciar el desarrollo del currículo y la innovación educativa. Tampoco podemos olvidar que uno de sus principales objetivos es lograr la autoevaluación (y autonomía) del profesorado, que indica cuál es realmente su situación y cuál debería ser. Puede ayudar a establecer procesos de pensamiento y reflexión y a asumir la dimensión propiamente intelectual del profesorado, tan reivindicado en los últimos decenios.

CAPÍTULO 14

Redes de profesorado y de formación para una calidad educativa. El futuro ya presente

Una de las finalidades de la educación es la búsqueda de alternativas para conseguir que una escolarización más democrática y de mejor calidad llegue a toda la población. Aunque en esto las leyes, las normativas y la estructura social tienen su importancia, hay que reconocer que el profesorado y la comunidad educativa ejercen un papel fundamental. La escuela considerada como institución (incluso decimos institución «educativa») ha sido siempre una organización como correspondía a la modernidad, época en que fue generalizada. Pero ahora es el momento de hablar de comunidad de práctica formativa y establecer redes entre las comunidades.[70]

No es nada extraño que en el siglo XXI se busquen alternativas de cambio. Las comunidades de práctica entre el profesorado son una buena alternativa, ya que permitirán establecer intercambios mediante redes de diferentes comunidades de profesores y profesoras.

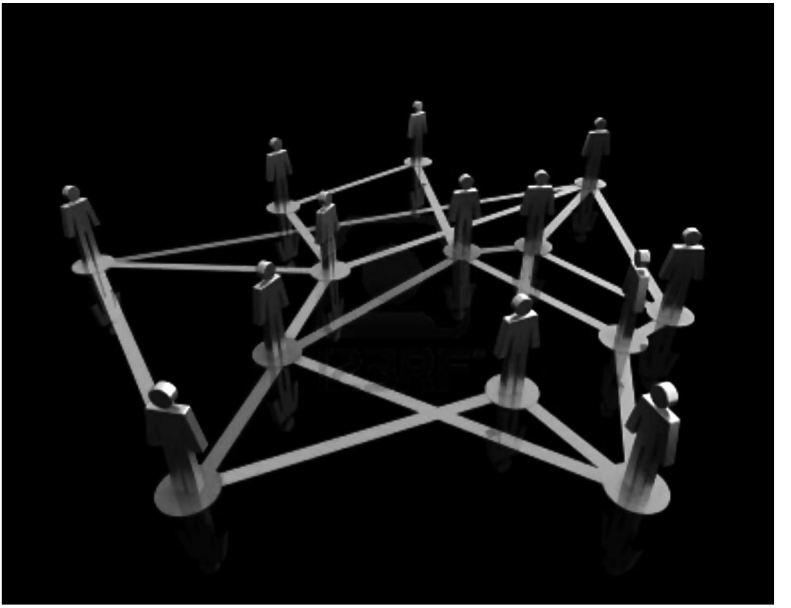
70. Para diferenciar entre comunidad, institución, organización y redes, ver: Fernández Enguita, M., 2008.

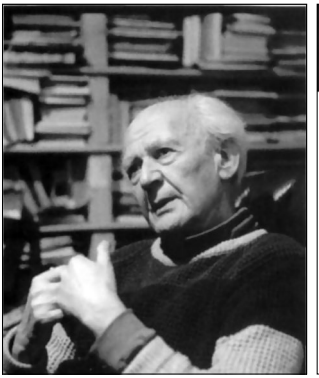
14.1. ¿Comunidad de práctica y de práctica formativa de profesorado?

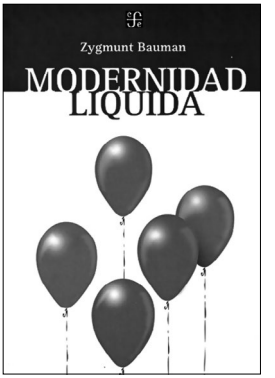
Hoy en día no se puede hablar de educación del futuro sin hablar de la importancia de las redes educativas. Las redes (o sea, las relaciones entre personas, grupos e instituciones, pero con características especiales) son un mecanismo mediante el cual se van gestando alianzas y se generan espacios de intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones de diferentes lugares del mundo, con objetivos claros y comunes. Esto será fundamental en el desarrollo de una mejor educación para todos. Pero ¿qué diferencia existe entre una comunidad (con todos sus calificativos; término que se extendió a la educación del siglo XX), una organización educativa, un grupo de maestros, un movimiento, un colectivo de renovación o innovación pedagógica, etc., y una red?

Los grupos primarios eran propios de la sociedad tradicional; las organizaciones lo han sido de la modernidad; las redes lo son de la postmodernidad o de la modernidad, adelantada, reflexiva, líquida, según el autor que la califica. La red trae a una noción de espacio compartido por un conjunto de personas donde se encuentran herramientas que potencian la interacción entre ellas. Por eso, las redes educativas, más allá de los movimientos (a veces verdaderas comunidades de práctica tal y como están organizados) y asociaciones de profesores, alumnos o padres, representan un cambio cualitativo respecto a las organizaciones, puesto que están mejor adaptadas a los cambios en una sociedad global como la actual. Los problemas globales exigen soluciones globales que difícilmente podrían ser aportadas por organizaciones segmentadas y menos aún por organizaciones profesionales cerradas. Por lo tanto, las redes permiten movilizar una gran cantidad de conocimiento y se adaptan mejor a la situación del mundo actual, lleno de diversidad, complejidad, cambio e incertidumbre, como hemos ido viendo a lo largo de este libro.

Una comunidad de práctica es un grupo constituido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado. El término no puede equipararse a lo que denominados comunidad







Para el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (1925-...), la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas con las cuales puede explicarse la nueva historia de la modernidad. En *Modernidad líquida*, el autor deshilvana cinco conceptos básicos de la narrativa tradicional (emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo y comunidad) e intenta explicar el estado cambiante de la condición humana en la actual sociedad capitalista: «Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran; mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como ocurre con la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados».

científica,[71] puesto que su finalidad es informar y comunicar experiencias y compartir aprendizajes basados en la reflexión (actualmente se une al concepto de gestión del conocimiento o práctica reflexiva).

En este caso, el proceso de formación se da a través de la intensa participación de un grupo de individuos que se consideran experimentados en el tema objeto de conocimiento. En nuestro caso, acostumbran a ser profesores y profesoras, aunque se pueden incorporar otros agentes educativos o sociales. El mismo grupo establece los objetivos y decide en qué quiere formarse. Los componentes siempre son seleccionados en el contexto de la práctica, es decir, la formación tiene lugar desde dentro, desde el lugar en que se genera la práctica laboral.

Según Wenger (2001), los requisitos de una comunidad de práctica son el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (creación de recursos para compartir significados). La autora nos dirá: «La experiencia de conocer no es menos única, menos creativa y menos extraordinaria por ser una experiencia de participación» (pág. 76).

Desde mi punto de vista, una comunidad de práctica se produce cuando el conjunto de los docentes intercambian procesos educativos o comentarios sobre temas educativos. Y si añado formación, comunidad de práctica formativa se da cuando el conjunto de profesores se reúne como finalidad de un proceso formativo, ya sea para una indagación, para realizar un proyecto o intercambiar experiencias sobre un determinado tema. Entonces, la comunidad de práctica formativa sería un grupo de profesores y profesoras que reflexionan y aprenden mutuamente sobre su práctica e intercambian información y experiencia. En este caso, el aprendizaje entre iguales adquiere una importancia decisiva y todos desarrollan un papel muy activo en la construcción y reelaboración de normas, de procesos, de valores, así como en el establecimiento de reglas que faciliten la relación educativa entre ellos, entre el alumnado y entre todos los miembros de la comunidad. Por otro lado, se estimula el respeto por lo diverso. De ahí que co-

71. Aunque no es óbice que la escuela y su profesorado puedan investigar sobre su práctica, como hemos expuesto en el capítulo anterior.

bre mucha importancia lo que hemos repetido a lo largo de este libro: la tolerancia profesional, porque sin ella es difícil formarse en la escuela.

Pero una finalidad importante de una comunidad de práctica formativa en la escuela sería construir un proyecto educativo en el que prevalezca una formación basada en la cooperación y la solidaridad, a partir, más que de las debilidades, de las fortalezas que tiene cada uno y la escuela en su conjunto. Dicho proyecto debería construirse sobre la idea de que los recursos que posee la comunidad de práctica del profesorado deben valorarse y articularse teniendo muy en cuenta las necesidades y posibilidades específicas del colectivo para la mejora de la escuela.

Los efectos de naturaleza social y afectiva que se generen en el seno de la comunidad son extraordinariamente importantes para el profesorado, porque inciden en su propia autoestima e identidad (actualmente tiene más importancia que en otras épocas) y porque mitigan el impacto que pueda tener sobre él una determinada acción educativa o institucional que venga desde fuera.

Pero una comunidad de práctica formativa comporta una importante transformación en las relaciones de poder de la escuela. Ello es así porque se hace imprescindible que la organización y las estructuras de gestión se supediten a las prioridades definidas por la comunidad y a los objetivos y tareas propuestos por todos.

Las comunidades de práctica

Son grupos de personas que comparten un interés, una problemática específica o simplemente una pasión sobre algún tema particular, y que profundizan su conocimiento y experiencia en ese tema mediante la interacción con otras personas en forma continua y sostenida.

Principios básicos:

- Su finalidad es informar y comunicar experiencias prácticas, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas.
- Todos tienen algo que enseñar y todos tienen algo que aprender.

- El éxito propio es el éxito de los demás, y solo la colaboración y la participación activa permitirán resolver los problemas comunes.
- Los componentes se ayudan mutuamente para resolver un problema o avanzar en una idea o proyecto.
- Ha de existir una coordinación que desempeñe un rol de facilitador para cohesionarse y establecer relaciones de confianza.
- Todos se sienten reconocidos.

Las comunidades de práctica formativa

Una finalidad importante de la comunidad formativa sería construir un proyecto educativo primando la cooperación y la solidaridad y a partir de las fortalezas que tiene la escuela, teniendo en cuenta que los recursos que posee la institución deben valorarse y articularse para crear el proyecto que parta de las necesidades y posibilidades específicas del colectivo. Podemos interpretar que en una comunidad formativa de profesores y profesoras, aunque participe la comunidad que envuelve la institución, el protagonismo lo asume el profesorado.

Las comunidades de aprendizaje

Tal y como se están definiendo, potencian la escuela inclusiva con un proyecto educativo abierto a la participación de todos los agentes vinculados con la escuela. Se pone un especial énfasis en el fomento de una participación de todos los agentes de la comunidad que intervienen en la educación de los niños y niñas y se potencian los principios de funcionamiento democráticos.

Se plantea una escuela donde se interactúa con el contexto; se prima el diálogo, la participación, la cooperación y la solidaridad entre quienes forman la comunidad de aprendizaje con el objetivo de mejorar la educación de los niños.

Elaboración propia a partir de Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

14.2. De la comunidad a las redes entre el profesorado

La escuela como comunidad de práctica y de práctica formativa se abre a otras comunidades y aparecen las redes, que dan la posibilidad de tener nuevos instrumentos y, sobre todo, ponen en

marcha el uso las herramientas tecnológicas.[72] Es decir, se pasa de una estructura más lineal (yo me relaciono con el colega cercano) a otra más compleja, hoy facilitada por las TIC[73] (yo me puedo relacionar con todos a la vez). Esto ha supuesto un gran salto en la comunicación y en el intercambio social y educativo sin fronteras (Hanneman y Riddle, 2005). Es lo que se denomina conectivismo, o sea, un proceso de formación y aprendizaje entre personas conectadas entre sí, que lo encontramos cuando queremos.

El **conectivismo** es una teoría del conocimiento y del aprendizaje, desarrollada por George Siemens y ampliada por Stephen Downes, que trata de describir cómo se produce el aprendizaje del ser humano en contacto con Internet y las redes sociales.

El aprendizaje es un proceso de formación de redes que tiene como agente principal al propio individuo. Los nodos que utiliza para crear esa red son entidades externas: personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, blogs, wikis, libros, revistas, bases de datos, etc. El acto de aprender consiste en crear una red externa donde los nodos se conectan para dar forma a una compleja fuente de conocimiento.

Los principios del conectivismo son:

- **Discusión y diversidad en el aprendizaje**. El aprendizaje y el conocimiento requieren diversidad de opiniones para presentar el todo y permitir la selección del mejor enfoque.
- **Definición de aprendizaje**. El aprendizaje es un proceso de formación de redes entre nodos especializados conectados o fuentes de información.
- **Conocimiento fuera del individuo**. El conocimiento puede residir en las redes.

72. La web 2.0, descrita por Tim O'Reilly en 2004, ayudará a este desarrollo por su capacidad de servicios colaborativos y de intercambio. Hoy se empieza a hablar de la web 3.0 como desarrollo de la inteligencia artificial.

73. «Implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectiva. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familias, equipo de trabajo, barrio, organización, centro comunitario, entre otras) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación innovadora de los recursos que tienen y la creación de alternativas nuevas para la resolución de problemas y la satisfacción de sus necesitados. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos» (Elina Dabas, 1998).

- **Tecnología que facilita el aprendizaje**. El conocimiento puede residir en aplicaciones no humanas y el aprendizaje es activado o facilitado por la tecnología.
- **Capacidad para buscar el conocimiento**. La capacidad para saber más es más importante que lo que se sabe en el momento.
- **Continuidad del aprendizaje**. Aprender y conocer son procesos continuos en curso (no estados definitivos o productos).
- **Capacidad para establecer conexiones**. La capacidad para ver las conexiones y reconocer patrones y encontrar el sentido entre campos, ideas y conceptos básicos es la habilidad central de las personas hoy en día.
- **Necesidad de estar actualizado**. La actualización (conocimiento actualizado y exacto) es el propósito de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- **Aprender es tomar decisiones**. La elección de qué aprender y el significado de la información recibida son vistas a través de la lente de una realidad de cambio constante. Una respuesta correcta ahora puede estar equivocada mañana.

Algunas críticas al conectivismo son las siguientes:

- **Estructura caótica**. La teoría del conectivismo no muestra una estructura sencilla y lineal de sus ideas básicas. Parece algo intencionado e inspirado en su concepto de caos.
- **Teoría pedagógica**. En lugar de explicar cómo aprenden las personas, concentra la mayoría de los esfuerzos en describir qué se aprende y por qué se aprende. Esta perspectiva es más pedagógica que psicológica. Por ello no puede considerarse una auténtica teoría del aprendizaje.
- **Visión tecnológica**. Se refiere siempre a un aprendizaje en constante contacto con Internet y las redes sociales. No contempla otros entornos más desfavorecidos tecnológicamente pero reales y muy presentes todavía en la escuela actual. Para estos casos parece que las teorías clásicas del aprendizaje son suficientes: conductismo, cognitismo y constructivismo.
- **Más basado en el aprendizaje informal y volátil**. Se centra demasiado en la educación informal y en los conocimientos de corta vigencia. Su aplicabilidad es escasa en conocimientos más estáticos, más elementales y en ámbitos de aprendizaje más formales. La conexión de conocimientos exige un bagaje básico previo del aprendiz.

- **Escaso análisis de la formación en valores**. No se analiza con detalle la formación en valores asociada al uso de las redes sociales. Este factor es crítico en el alumnado joven.

En: http://canaltic.com/blog/?p=800 (consultado en diciembre de 2013).

Las redes pueden ensanchar el trabajo de las escuelas y el intercambio entre profesionales. Y pueden a su vez ampliar elementos importantes en la formación del profesorado como:

- la potenciación de la reflexión crítica de las políticas y actuaciones de las administraciones educativas (no ser tan vulnerables al entorno político);
- la vinculación y el conocimiento de prácticas innovadoras y el desarrollo de la cultura democrática del centro;
- la formación crítica del profesorado;
- la participación en redes socioeducativas y la apertura a movimientos sociales;
- compartir y discutir los objetivos de la renovación e innovación educativa de la escuela y de otras escuelas;
- repensar nuevos modelos colaborativos de trabajo;
- buscar apoyo para reuniones temáticas.

La potencialidad de las redes de profesores y profesoras se apoya en un hecho cada vez más reconocido: la innovación, la generación de nuevo conocimiento y el aprendizaje, no es necesariamente un proceso de planificación individual, ni únicamente institucional. También es el resultado de la interacción social y educativa, de la colaboración entre sus miembros y entre profesionales que actúan en el mismo contexto o en entornos diferentes. Y esto es fundamental.

Las redes educativas entre el profesorado pueden lograr, además, relaciones democráticas, con un funcionamiento estratégico que vincule y relacione a actores educativos y sociales pertenecientes a una colectividad para responder a los problemas y demandas de la comunidad educativa y de su entorno. Y eso no se logra con sistemas organizativos rígidos. Muy al contrario, se necesitan grandes dosis de flexibilidad y tolerancia. Todos pueden aportar algo. Las puertas de las re-

des han de estar bien abiertas. En el futuro, la innovación educativa y la formación del profesorado tendrán lugar en estos grupos de personas que se intercambiarán propuestas, debates, experiencias, documentación, etc., y que ayudarán a que la educación avance a un ritmo más rápido, con más experiencias e intercambio y con una mayor democracia y equidad.

Hoy disponemos de algunos de estos recursos por las posibilidades que brindan las TIC. Lo aparentemente paradójico sigue siendo, no obstante, el uso que les damos y la actitud pasiva que adoptamos, dejando a otros que actúen mientras miramos. Es verdad que esta actitud es promovida y alimentada, pero jamás como hasta ahora la información ha sido tan libre, tan fluida y global.

Nos sentimos envueltos en redes virtuales que sitúan en otra dimensión nuestro contexto relacional; nos consideramos enredados en mecanismos de encadenamiento que nos son ajenos, que no controlamos y que incluso nos hacen sentir usuarios de un soporte del discurso más economicista e insolidario del momento; sin embargo, no somos conscientes de que tenemos la posibilidad de conformar la suficiente «masa crítica» como para hacernos oír. Podemos contribuir al cambio de la comprensión general de la realidad y, por tanto, al análisis de aquellos intereses más particulares y «mezquinos» que nos impiden avanzar.

Nuestro cometido es prosperar en la construcción de un modo distinto de relación con la información que nos haga libres, como sociedad y como ciudadanos. Por suerte, Internet nos ofrece la tecnología y el entramado que necesitamos. Las actuales TIC permiten a la ciudadanía configurar redes lo suficientemente amplias de personas interesadas por un tema, con costes cercanos a cero, sin las viejas constricciones de espacio, tiempo, información, costes… Prueba de todo ello son las miles de tentativas de limitar esa posibilidad.

En este camino de reconstrucción de nuestras relaciones con las TIC y con el poder, las redes horizontales de difusión de la información y elaboración de conocimiento se convierten en un recurso imprescindible. Nos permiten abordar, con otra perspectiva de mayor calado político y cultural, la innovación y mejora de nuestro sistema escolar con un proceso diferente al aprendizaje escolar y al desarrollo profesional.

Parte del texto de la ponencia base del III Congreso de Redes de Innovación Educativa: «Innovar para transformar la educación», celebrado en Ávila en noviembre de 2011.

A modo de conclusión

¿Qué está pasando hoy en día?

Puede parecer una frase hecha, pero no son buenos tiempos para la educación. La educación está siempre en el punto de mira de la sociedad; se proyectan muchas expectativas sobre ella, aunque muchas veces sea solo retórica. Pero apareció la crisis económica, y en lugar de recortar beneficios, bonos a los directivos de banca, aviones de combate, ejércitos, dietas de políticos, coches oficiales, aperitivos, celebraciones, propaganda, etc., se decide recortar en educación. Cuesta entender por qué. Quizá porque se trata de un sector débil al ser mayoritariamente un sector público; o quizá porque hay detrás un colectivo profesional muy numeroso y cualquier recorte, por pequeño que sea, alcanza una cifra considerable; o porque en el imaginario social todavía es una profesión fácil, cómoda, con muchas vacaciones, y los políticos consideran que los «votantes» no se volverán en contra. Si además impera el neoconservadurismo, peor lo tenemos.

> Los neoconservadores creen en un Estado fuerte, con un fuerte control sobre el conocimiento, la cultura y las mujeres, sobre todo un control sobre la mujer. Para lo cual hay que tener un currículo nacional, pruebas nacionales; hay que controlar el conocimiento público. Es la ética de la restauración. Es volver al Edén: «Érase una vez que teníamos una cultura común, un idioma común…».

Cualquier concepto de idea común es algo que se nos impone; a efectos de retórica tenemos que restaurar aquello que se suponía que era español, o bien lo que significa ser americano.

Esta nueva derecha parece haber entendido a Gramsci mucho mejor que los demás. Podemos interpretar este fenómeno como si se tratase de un paraguas, bajo el cual hay muchas personas que piensan que está lloviendo fuera. Además, muchas de ellas están de acuerdo en que las escuelas y los sistemas escolares son demasiado burocráticos, que existen problemas con la violencia en la sociedad, que estamos sufriendo una crisis económica… En este sentido, tanto desde la derecha como desde la izquierda, puede haber cierta coincidencia acerca de determinados temas, como la afirmación de que hay problemas importantes en la educación. Muchos padres, muchos ciudadanos también lo creen así. Y la derecha actúa de este modo: «Entiendo su problema…». E intenta acercar a las personas para que se refugien bajo su paraguas. Y como ocurre con cualquier paraguas, siempre hay alguien —un grupo, en este caso— que lo tiene bien agarrado por el mango.

Michael W. Apple. «Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación». Conferencia pronunciada en el Salón de Actos del Centro de Profesorado de Sevilla el día 20 de diciembre de 2003, dentro del ciclo de conferencias «Otra escuela: análisis y alternativas críticas en educación». En: http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/ConferenciaApple.doc (consultado en diciembre de 2013).

Y nadie piensa en las consecuencias a medio y largo plazo. Cuesta mucho construir un edificio sólido, bien estructurado, eficiente, pero basta una mala decisión política para demolerlo, y después es imposible recomponer los fragmentos y volverlos a pegar. La cantidad que ahora pretenden ahorrar los gobiernos de turno (que ellos se gastaron) no bastará para «compensar» los daños que causará tener un sistema educativo deficiente (en la compensación se cree que las personas pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, y que necesitan ser «recuperados» de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. De ahí que el término debe ser abolido del lenguaje educativo). Lo más

curioso es que combatir el «fracaso escolar» aparece como una prioridad de los gobiernos, de todos los gobiernos. ¿Y cómo será posible con menos recursos y con un profesorado desmotivado? Todo el mundo coincide en que una mejor educación tiene una repercusión clara en la convivencia y en la tolerancia, supone una mayor calidad de vida de los ciudadanos y tiene un impacto evidente en la economía productiva; eso que tanto les preocupa a los que toman decisiones políticas.

En un interesante informe de la Unesco[74] encontramos la siguiente frase: «Para mejorar esta situación, es imprescindible que se adopten políticas que propicien la contratación de docentes que garanticen su situación profesional y que les permitan adquirir una formación de calidad». Algunos políticos tienen una rara habilidad encomiable: consideran hechas las cosas que solo han sido enunciadas; consideran resuelto un problema solo porque han dicho que van a abordarlo, sin esperar a comprobar el éxito de las medidas tomadas, sin presentar después informes que avalen esas medidas. En fin, es la paradoja de la política educativa actual: se quiere obtener una mejor calidad de la educación bajando la inversión, reduciendo la formación permanente y el número de profesores y profesoras, entre otras cosas.

Hemos hablado de profesores y profesoras, ¿víctimas o culpables?

Según los datos internacionales (OIT), en el mundo hay aproximadamente 60 millones de profesores y profesoras; y según el estudio de la UNESCO citado, para garantizar la educación básica universal de los actuales 115 millones de niños sin acceso a la educación, en el 2015 se necesitarán 18 millones más

74. Realizado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) bajo el título *Maestros y la calidad de la educación: evaluación de las necesidades globales para el año 2015*. El informe apunta que serán necesarios 18 millones más de docentes en la próxima década para alcanzar el compromiso de que los niños crezcan alfabetizados, tal y como se postula en los «Objetivos de desarrollo del milenio». El informe evalúa cómo la cantidad de profesores afecta a la calidad de la educación y explora vías para que los países en desarrollo mejoren el acceso universal a la educación primaria, uno de los principales objetivos de desarrollo del milenio.

de maestros de infantil y primaria (la mitad de los cuales se requieren en el África subsahariana). Pero no es únicamente en los países en vías de desarrollo donde se necesitan más docentes. Según el mismo informe, España necesitará incrementar el número de profesores de su sistema educativo en unos 23.000 para el año 2015. Y no están por esa labor.

Tampoco podemos olvidar que, en muchos países, el 70% del profesorado vive por debajo del umbral de la pobreza, lo que significa que para sobrevivir han de trabajar en diversos lugares o en varios turnos escolares. No es el caso de España, donde, según los datos actuales,[75] en primaria y secundaria el salario es superior a la media de la Unión Europea, aunque cueste más años alcanzar un buen salario (que se pague poco al profesorado en Europa no indica que en España se gane mucho). Y por otra parte, también trabajan más horas respecto a la media de los países de la Unión Europea. De todos modos, sabemos que cobrar más y dedicar más horas no se corresponde necesariamente con un mejor trabajo. En este sentido, es mucho más crítico cuando el salario no llega ni para la «cesta básica», como es el caso del profesorado de muchos países en otros continentes. Más adelante analizaremos cómo puede ser que, teniendo profesores y profesoras bien pagados, trabajando más, con alumnos con más horas lectivas, tengamos un alto índice de fracaso escolar. Eso merece una reflexión más profunda que los meros números estadísticos.

Al mismo tiempo, se recomienda evitar la fuga de profesores y profesoras (por algo será que muchos abandonan o están «cansados»). Han de entrar los más preparados, se ha de retener a «los buenos» en el sistema y establecer incentivos para promover el acceso al Magisterio. Nos ponen como ejemplo a Finlandia o Corea, que son otros contextos muy diferentes. Buenos deseos que podemos encontrar en muchos discursos, pero que son solo palabras vacías y no decisiones ni prácticas políticas.

A pesar de todas las alertas, de las afirmaciones sobre la importancia del profesorado, la tendencia es a reducir este colectivo; es decir, a crear un contexto profesional no propicio para la mejora de la calidad de la educación y que no permiti-

75. Ministerio de Educación (septiembre, 2011). *Panorama de la educación. Indicadores 2011*. Madrid.

rá combatir el fracaso. ¿Tendrá consecuencias en la finalidad de la educación, en el aprendizaje y la educación de los niños y adolescentes? He ahí el problema que debemos analizar.

Hablemos de las consecuencias de las políticas erráticas gubernamentales

El primer pensamiento que surge es que la educación no es importante para muchos políticos, que su fervor a la hora de describir los beneficios de la educación a medio y largo plazo es falso. Lo mismo sucede con sus declaraciones de amor hacia el profesorado, que en realidad solo oculta la idea de que el profesorado ha vivido hasta ahora en un limbo educativo y que su tiempo se ha acabado. En definitiva, ni a la educación ni al profesorado se le da el trato que merecen. Tanto hablar de informes como Pisa, tanto poner como modelo a Finlandia o Corea, tanto esgrimir las estadísticas de la OCDE; tanto hablar del profesorado como activo importante de la sociedad, de la urgencia en reducir el fracaso… y en poco tiempo, la excusa de la crisis convierte todo ello en un discurso vacío e irritante. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué papel queremos interpretar en el siglo XXI?

Los más afectados serán los alumnos en situación de riesgo social, miembros de las clases más desfavorecidas, cuya mayoría se concentra en la escuela pública. Si se reduce la inversión en educación, a medio plazo aumentará la pobreza económica y social, el desempleo y la marginación. Si el «gasto» por alumno baja y se reduce la plantilla del profesorado en los centros (y más en zonas de renta baja), aumentará el fracaso escolar por mucho que el profesorado se esfuerce.

Por otra parte, hay una correlación evidente entre el nivel de educación y la prestación de servicios sociales y económicos. Los salarios de la población crecen en función del nivel educativo alcanzado y, por tanto, es un factor de desarrollo de la economía. Según la OCDE, en la próxima década solo un 15% de los empleos serán de baja cualificación. Por tanto, la no inversión en educación comportará a la larga una mayor tasa de desempleo, una mayor cantidad de recursos dedicados a niveles asistenciales y un menor compromiso social y cívico (y, sin

pretender ser alarmista, un más que probable aumento de la delincuencia y la marginación). Solo hay que mirar un mapa y analizar la relación entre la inversión de los diferentes países en educación (y en I+D+I)[76] y su nivel de desarrollo y de convivencia social. La educación cambia a las personas, mejora la cohesión social, influye en la calidad de vida y en la salud y es una fuente de satisfacción. Lo que en un momento dado no se invierte en educación quizá deba invertirse posteriormente en mecanismos de asistencia social o de represión social.

Una educación en crisis y un profesorado intensificado por un exceso de trabajo supondrá, a medio plazo, altos costes para la sociedad. Como repercusión inmediata, conduce a un sistema educativo que puede alcanzar altas cotas de ineficiencia, por los bajos niveles de rendimiento[77] y por el alto índice de fracaso escolar. En lugar de avanzar, esta política errática parece propia del cangrejo; caminamos hacia atrás, desandamos lo andado, derruimos lo que costó tanto edificar.

Como dice el informe del Ministerio de Educación mencionado anteriormente, analizando los indicadores de la OCDE de 2011, «las inversiones en educación generan importantes recompensas económicas en todos los países». Entonces, ¿qué es lo que estamos haciendo?

¿Qué pasa? ¿Por qué algunos políticos no dicen la verdad?

Al analizar las declaraciones de los responsables políticos es fácil detectar que mienten sobre los recortes educativos. O utilizan patéticos eufemismos. Me resisto a escribir aquí la conocida sentencia del cojo y el mentiroso, pero cuando los medios reproducen lo que dicen ciertos responsables políticos para justificar los recortes (para ellos solo es un gasto) en la inversión en educación, uno llega a pensar que no son conscientes del tiempo en que vivimos, o que tenemos conciencias diferentes.

76. Investigación, desarrollo e innovación (habitualmente indicado por la expresión I+D+i o I+D+I).

77. En Europa, el 40% de los profesores presenta indicadores clínicos de estrés.

No quiero decir que cuando no había teléfonos móviles, redes sociales, correo electrónico, Internet, los ciudadanos se tragaran esas mentiras por ignorancia o por falta de la capacidad de confrontarlas con la realidad, pero en la actualidad es muy fácil comprobar que lo que dicen no se ajusta a la realidad o que, como mínimo, la tergiversan y manipulan. Si conocieran al profesorado, sabrían que son personas comprometidas socialmente y que quizá aceptarían una verdad y unos argumentos constructivos; que aportarían su esfuerzo para salir de esta crisis. Pero el camino que se elige solo consigue soliviantar e indignar tanto a profesores como a profesoras. Quizá, si en lugar de solo recortar se dedicarán a elaborar políticas coherentes relativas al profesorado y con el profesorado, otro gallo nos cantaría.

Es cierto que la profesión no está exenta de problemas, algunos de ellos endémicos. Hay una crisis global de identidad del magisterio que se viene analizando desde hace mucho tiempo y que podría paliarse un poco si la administración educativa tuviera un plan a largo plazo para la educación. Pero está visto que no es así, que solo son capaces de planificar de elecciones en elecciones. ¿Qué se puede hacer?

Por una parte, encontramos una formación que se mueve en un terreno resbaladizo, que continúa bajo paradigmas obsoletos y ante una gran incertidumbre. Por otra parte, debería revisarse a fondo la formación inicial del profesorado teniendo en cuenta los actuales paradigmas de enseñanza y aprendizaje, y desarrollar una nueva identidad docente en el siglo XXI. ¿Qué significa ser docente en este siglo? Si queremos aumentar la calidad de la educación, hemos de aprender a cambiar el currículo, las estructuras organizativas de los centros y las cuestiones didácticas en la aulas. No es suficiente decir que hay que enseñar por competencias, que hay que modificar el currículo y estructurar la escuela de forma diferente. Es necesaria una profunda reflexión sobre un nuevo modelo de formación inicial del profesorado que ayude a establecer un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social. Hay que pasar a la acción.

Y si nos acercamos a la práctica de escuelas e institutos de secundaria, en contra de la percepción de muchos profesores y profesoras, podremos observar que no hay una devaluación

en la valoración social. El profesorado en su conjunto está bien valorado, pero esto no se le demuestra. Mejorar las relaciones con la familia, la comunidad y facilitar el trabajo y la mejora del contexto (planes de barrio, trabajo comunitarios, relaciones con entidades…) ayudaría a mejorar la educación de los ciudadanos.

Uno de los argumentos para disminuir el presupuesto educativo es que los recortes a la educación que se plantean con la crisis económica no repercutirán en la calidad de la enseñanza. Es fácil argumentar que recortar plazas de profesores, aumentar alumnos por aula, aumentar trabajo del profesorado, reducir sus sueldos, recortar especialistas, disminuir la inversión en comedores, becas, transportes y servicios educativos, reducir casi al cero la formación docente… y todas las posibles repercusiones que aparecen cuando no se invierte en educación provocará una bajada de la calidad de la enseñanza. Pensar lo contrario es decir que hasta ahora todo lo invertido era excesivo y se hacía porque sí o para contentar al profesorado y no para situar la educación en el lugar que se merece en el siglo XXI. Ya la OCDE —ese organismo donde los políticas sustentan a veces sus diatribas contra el profesorado cuando les interesa— dice que la calidad es asegurar a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta. ¿Se podrá hacer como hasta ahora?

Y no solo los informes internacionales, sino que todos los expertos en educación están de acuerdo en que para aumentar la calidad en la enseñanza hay varios elementos indispensables, y uno de ellos son los recursos materiales disponibles que ahora quedan cada vez más recortados; otro es los recursos humanos, o sea, el profesorado, que debe tener una formación adecuada y un cierto compromiso y dedicación, además de tener una ratio alumnos/profesor que le permita individualizar la enseñanza (ahora está cada vez más castigado y desmotivado). Otro es el equipo directivo y su gestión, que queda tocado con los recortes, ya que no puede ejercer bien su tarea. Y por último, son imprescindibles cuestiones pedagógicas como el tratamiento de la diversidad del alumnado, tener recursos educativos, etc.

¿De verdad se piensa que los recortes en educación no harán mella en las escuelas, institutos y universidades?

Cantidad y calidad, dos caras de la misma moneda

Si la cantidad en educación es importante, la calidad lo es mucho más. Como decíamos anteriormente, la cantidad no asegura la mejora de la calidad educativa. Quizá también deberíamos revisar el papel de las familias en los hábitos culturales y de convivencia, en la disciplina, en la regulación del ocio de los niños y adolescentes. Es cierto, como indican ciertos informes, que ha aumentado la violencia verbal y física en los centros escolares y en contra del profesorado. Es lo que denominados relaciones negativas con el profesorado. Se debería realizar un exhaustivo análisis de por qué pasa, dónde están los problemas[78] y qué soluciones podemos arbitrar. Y seguro que no está en el trato que los profesores ofrecen en los centros.

Quizá el problema no esté en la cantidad, aunque un exceso de recortes seguro que no aportará ningún beneficio a la educación; como máximo, y gracias al voluntarismo del profesorado, seguirá igual, es decir, mal. Pero si hablamos de calidad, deberíamos revisar tantos elementos (las políticas públicas y sobre el profesorado, sobre todo) que tendríamos que ponernos manos a la obra antes de que el tiempo nos demuestre la dificultad de avanzar, o antes de quedar tan rezagados que repercuta en la convivencia social. Revisar las condiciones pedagógicas, los contenidos curriculares, la formación inicial y permanente, la forma de enseñar, los edificios inadecuados, las estructuras organizativas caducas (o sea, todo ese andamiaje sistémico que es la educación) quizá nos ayudaría a mejorar la calidad y a establecer políticas y debates coherentes con la realidad del siglo XXI. Seguro que a eso se apuntaría la mayoría. La educación es cosa de todos.

78. No están únicamente en las relaciones con el profesorado, sino que son causa de los valores trabajados en la familia, los modelos sociales de algunos medios de comunicación, las normativas o burocracias que impiden encontrar soluciones colectivas.

Siempre ha existido el acoso de niños y adolescentes fuera y dentro de las escuelas. La conflictividad escolar es una de esas noticias que alerta a la opinión pública, que, al ser una cuestión identificable en uno mismo, vive pendiente de las opiniones de expertos y comentaristas, y también de familiares e implicados. Y no siempre es posible coincidir con sus apreciaciones, pues, aunque toda visión de la realidad es parcial, ciertas opiniones se centran en la búsqueda de un culpable o culpables más que en analizar la complejidad de un hecho tan dramático. Como si denunciando esa culpabilidad en los medios de comunicación hubieran cumplido con su misión informativa. Y que después se ocupen otros de poner remedio.

Los argumentos de la mayoría de analistas se decantaban hacia dos principales motivos: el profesorado no cumple con sus obligaciones y entre los adolescentes están aumentando los trastornos del comportamiento o de la conducta hasta alcanzar niveles patológicos.

Son dos argumentos directos y simplistas para los que, consecuentemente, quienes los exponen tienen solución. Una solución que pasa por la formación del profesorado, ya que, al parecer, el profesorado no está preparado para afrontar las nuevas realidades en las que se mueve la adolescencia. La otra solución es introducir un nuevo tipo de profesional en los institutos o que los adolescentes pasen revisiones sanitarias (físicas y mentales) más constantes. Con un buen diagnóstico y una buena terapia —defienden esos análisis— evitaremos otras agresiones. No niego que esas actuaciones puedan paliar algo, que sean eficaces en situaciones episódicas, pero no son la solución a la desavenencia radical entre lo que sucede en los institutos y la experiencia vital de los adolescentes en sus relaciones entre sí, con sus familias y con su entorno social.

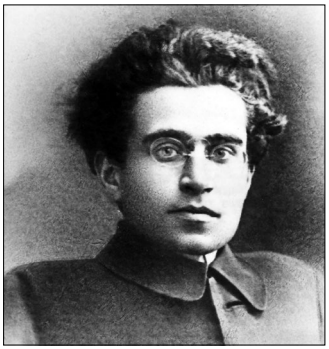
No he oído voces, o son muy discretas, que hayan insistido en un aspecto fundamental: es el análisis del contexto donde se desenvuelven esos adolescentes. Entendamos aquí como contexto las relaciones familiares, las relaciones entre colegas, la influencia de los valores televisivos, las nuevas formas de comunicar, los códigos de conducta implícitos en los videojuegos, la cultura de cibercafé o del botellón, etc., y tantos otros factores que influyen en la socialización de los adolescentes mucho más que el sistema educativo. Hace tiempo que reclamamos la necesidad de contar con el entorno, con todos los agentes sociales que intervienen en él. Si no es así, poco puede hacer un profesorado que intenta suplir con su esfuerzo la dejación de responsabilidad de otras instituciones.

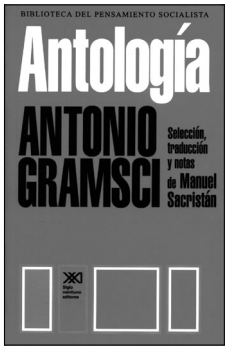
Sería interesante tener acceso a los análisis de la personalidad y de la conducta de los causantes directos de las agresiones; saber cómo están de amor, de cariño, afectividad, emociones, actitudes respecto a los demás (e incluyo aquí a sus progenitores); en el otro lado de la balanza pondríamos su nivel de agresividad, de individualismo a ultranza, competitividad inútil, incomunicación… En fin, sería interesante disponer de una valoración de los patrones culturales que han integrado (que les hemos inoculado).

La calidad pasa por el compromiso con la transformación social y educativa

Y para acabar, creo que, debido a todo lo que he ido escribiendo, se ha de profundizar y realizar una perspectiva (neo)crítica de la educación. Bajo el paraguas de esta denominación se refugian hoy en día quienes, a partir de un análisis sobre las diversas formas de desigualdad y opresión en la escuela y en la sociedad, se plantean la militancia pedagógica y la acción solidaria para desarrollar una nueva cultura profesional alternativa del profesorado y una nueva práctica educativa y social. Se vuelve a tomar como referencia (después de tanta referencia y empacho anglosajón de los últimos años) el trabajo de Paolo Freire, que sirve para analizar la falacia de la neutralidad escolar, construir una noción de la educación más politizada y desarrollar una pedagogía de la resistencia, esperanza o posibilidad: la denuncia y la anunciación, dos procesos inseparables que me recuerdan a Freire. Analicemos las contradicciones y denunciémoslas, pero busquemos alternativas de cambio (anunciación).

También podemos recuperar las tesis del marxismo cultural de Gramsci y de la Escuela de Frankfurt, así como las de otros pensadores bautizados como neomarxistas. No como un acto nostálgico, sino, como dice McLaren (1998, pág. 102), con un pie sólidamente plantado en la tradición marxista y el otro posado algo vacilante sobre el radicalismo antimetafísico de la filosofía postanalítica, la pedagogía crítica realiza un examen de diversas dimensiones políticas de escolarización; se cuestiona cómo las escuelas reproducen los discursos, valores y privilegios de las élites existentes.





Antonio Gramsci (1891-1937). Intelectual y activista político, fundador del Partido Comunista italiano. Sus aportaciones teóricas influirían poderosamente en la adaptación democrática del comunismo occidental que se produjo en los años sesenta y setenta, el llamado eurocomunismo.

Pero para asumir una cierta perspectiva crítica o neocrítica en educación necesitamos distanciarnos de los sociólogos de la reproducción y sus discípulos, ya que estos analizan demasiado mecánicamente el funcionamiento y la reproducción del sistema capitalista y, consecuentemente, no adivinan las contradicciones y las brechas de este para las luchas de resistencia y los mecanismos de contrapoder. También se ha de vigilar las tesis de cierta pedagogía (muy de moda en la actualidad) que se tilda a sí misma de progresista, pero que sus planteamientos respecto a la escuela, a la sociedad democrática y al compromiso y el contenido del cambio de la enseñanza y el profesorado son muy etéreos y vacilantes. Se apunta a la moda con el lenguaje, y apenas nada más.

Cabe constatar, no obstante, que todo ello nos desorienta, porque, buscando alternativas, hemos avanzado más en el terreno de las ideas que en el de las prácticas. Tiene razón McLaren (1998, pág. 106) cuando dice que la pedagogía radical carece aún de una base teorética y política desde la que los educadores puedan moverse entre la crítica hacia una formulación colectiva de metas recientes y nuevas estrategias destinadas a construir los imperativos de libertad y democracia.

Las nuevas experiencias para una escuela actual deberían buscar alternativas de una enseñanza más participativa,

donde el fiel protagonista histórico del monopolio del saber, el maestro y la maestra, comparta su conocimiento con otras instancias socializadoras que estén fuera del establecimiento escolar. Volvamos al viejo refrán de «la unión hace la fuerza». El cambio se ha de llevar a cabo desde el colectivo con la búsqueda, en cualquier lugar, de nuevas alternativas a la enseñanza, al aprendizaje y a la formación, haciéndolos más dialógicos y menos individualistas y funcionalistas; han de estar basados en el diálogo entre iguales y entre quienes tienen algo que decir al que enseña y al que aprende. Esto comporta una nueva manera de ver la educación, la escuela, el magisterio y la formación docente. En ello hemos de estar todos y todas.

Trabajo individualista	**Trabajo colaborativo**
No existe relación entre los objetivos que persigue cada profesor/a. Cada uno va a su trabajo.	Se establecen metas colectivas entre los miembros del equipo.
Todo depende de cada uno.	El éxito de la tarea depende de todos.
Se asumen los fracasos como falta de capacidad o limitaciones personales.	Los fracasos son de todos.
La comunicación y la relación es relativa. Hay menor tolerancia profesional.	La comunicación, la relación, la tolerancia y el respecto son imprescindibles.
Puede haber competición y estratificación entre los docentes.	Se controlan las reacciones de confrontación y se relativizan ciertos puntos de vista discrepantes. Aumenta la eficacia de la tarea con menor competición. Se diluye la jerarquía.

Y aquí acaba este libro, que ha pretendido de forma muy humilde dar elementos de reflexión para una mejor o diferente educación más que normativas y prescripciones. Es posible que haya pocas ideas, pero las que hay han sido repetidas muchas veces y han pretendido ser didácticas, por eso he ido exponiendo autores, textos, películas, personajes que han aportado elementos fundamentales en mi pensamiento, etc. He mostrado un cariz más reflexivo que académico. Esperemos

que alguna de las reflexiones aportadas sirva para que cambie algo el futuro de la educación, del profesorado y la formación; que repercuta en beneficio del alumnado y, por tanto, de una mejor sociedad donde hombres y mujeres sean más felices y, sobre todo, más libres.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Aguado, M. T. (1991). «La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones». En: Jiménez Fernández, M. C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.

Apple. M. W. (2002). *Educar «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Atkinson, T.; Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

AA.VV. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó/Laboratorio Educativo.

Cattonar, B. (2001). «Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d´un cadre d´analyse». *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n.º 10, marzo de 2001. Louvain-la-Neuve.

Crovi, D. (2006). *Educar en la era de las redes*. México: UNAM-SITESA.

Dabas, E. N. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Colección Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós

Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. Nueva York: Henry Holt and Company.

—— (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (2008). «¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 385, diciembre, págs. 12-19.

Freire, P. (1994). «Educación y participación comunitaria». En: Castells, M. *et al*. *Nuevas perspectivas criticas en educación*. Barcelona: Paidós.

—— (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.

—— (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

GARVIN, D. (1984). «What does product quality really mean?». *Sloan Management Review*, vol. 26, n.º 1, págs. 25-33.

MALGESINI, G.; JIMÉNEZ, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.

—— (1990). «Morality, Society and Ethics. An Interview witth Torben Hviid Nielsen». *Acta Sociologica*, vol. 33, n.º 2, págs. 93-114. Copenhage. Universidad de Copenhage.

HANNEMAN, R.A.; RIDDLE, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside: Universidad de California.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

HARSAIM, L.; STARR, R.; MURRIA,T.; TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

HARVEY, L.; GREEN, D. (1993). «Defining quality». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), págs. 9-34.

HEIFETZ, R. A. (2004). «Adaptive Work». En: Goethals, G. R.; Sorenson, G. J.; Macgregor Burns, J. (eds). *Encyclopedia of Leadership*. New Cork: Sage.

LEWIN, K. (1946). «Action Research and Minority Problem». *Journal of Social Issues*, n.º L2.

LÓPEZ-ARANGUREN, E.; GÓMEZ RODRÍGUEZ, C. (2004). *La retórica del cambio en las organizaciones: un análisis aplicado*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

MCLAREN, P. (1998). «La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño». En: Giroux, H.; McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PÉREZ, A.; ANGULO, F.; BARQUÍN, J. (eds.) (1999). *Teoría, políticas y práctica de la formación del profesorado*. Madrid: Akal.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

—— (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

PRENSKY, M. (2012). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Editorial SM.

SALES, A.; GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

SCHMIDT, H.; MOUST, J. (2000). «Factors Affecting Small Group Tutorial Learning: A review of Research». En: Evenson, D.; Hmelo, C. (eds.). *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interaction*s. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHEIN, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (tercera edición). San Francisco: Jossey-Bass.

TAMAYO-ACOSTA, J. J. (2004). *Nuevo paradigma teológico*. Madrid: Trotta.

TEDESCO, J. C. (1992). «Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina». *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe*, n.º 28, agosto. Santiago de Chile. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000928/092862s.pdf (consultado en diciembre de 2013).

—— (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOM, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. Nueva York: Longman.

TORRES, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

TRILLA, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

WENGER, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

View publication stats